

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

• Volumen 14 • Número 64 • Julio-Septiembre • 2018

“Información científica & Universidad”

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





Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644
RNPS: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

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

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

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

Junta editorial

Dra. C. Yailén Monzón Bruguera, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

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

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

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

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

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

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

Editores asociados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Producción editorial

Correctores (as) de estilos

MSc. Alicia Martínez León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

MSc. Dolores Pérez Dueñas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Diseñador (a)

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

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. Ana Ibys Torres Blanco, Universidad de Cienfuegos, Cuba

CONTENIDOS

00_ EDITORIAL MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana	5
01_ MAL COMPORTAMIENTO ESCOLAR, TRABAJOS EN LA WEB Y LA ELECCIÓN DE LOS PROFESORES Dr. C. Reinaldo Requeiro Almeida, MSc. Jorge Alberto Rodríguez Pérez, MSc. Yumila Pupo Cejas	6
02_ SE APUESTA POR LA RENOVACIÓN, MEDIANTE LA INNOVACIÓN, EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya, Abigail Gama Melecio, Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa	16
03_ EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire	22
04_ LA EVALUACIÓN FISIOTERAPÉUTICA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS Lic. Juan Carlos Vásquez Cazar, MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta, MSc. Katherine Geovanna Esparza Echeverría	33
05_ LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL EN EL CURRÍCULUM DE LA CARRERA TURISMO MSc. Lila Pilar Hasing Sánchez, MSc. Víctor Manuel Vera Peña, Lic. Samuel Ricardo Guillen Herrera	40
06_ TEXTO Y ORTOGRAFÍA MSc. Miguel Ángel León Pérez, Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés	46
07_ BASES TEÓRICAS DEL PROCESO DE DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES PEDAGÓGICAS MSc. Martha Odalys Santaya Domínguez, Dra. C. Taymí Breijo Worosz, MSc. Imandra Piñero Peña	54
08_ LA CLASE DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON UN ENFOQUE PROBLÉMICO Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, MSc. Maricela de los Ángeles León Capote, MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez	63
09_ INTERÉS PROFESIONAL-VOCACIÓN DOCENTE, EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN INICIAL Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares, Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, MSc. Azucena Monserrate Macías Merizalde	72
10_ VÍNCULO CIENCIAS BÁSICAS BIOMÉDICAS Y CLÍNICAS EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO EN ECUADOR MSc. Oswaldo Mera Chóez, Dr. C. José Pérez González, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	80
11_ EL DIARIO Y EL PORTAFOLIO DE PRÁCTICAS, INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MSc. Omarys Moya Silvera, MSc. Mayelín Rodríguez Rodríguez, Katherim Soriano Prieto	85
12_ PROYECTOS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MSc. Yanelis Castro Espino, Lic. Cristhian Emilio Tereñes Castellón, Diana Navarro Valdivia	91
13_ ADOLESCENCIA Y AUTOESTIMA: SU DESARROLLO DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Lic. Dayana Díaz Falcón, MSc. Iselys Fuentes Suárez, Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez	98
14_ LECCIONES APRENDIDAS DESDE LA PRAXIS: PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS Dr. C. Michael Feitó Cespó, Dra. C. Marle Pérez de Armas	104
15_ EL TRABAJO COMUNITARIO DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA -PSICOLOGÍA. PROPUESTAS DE ACCIONES. MSc. Yexenia Martí Chavez, MSc. Maylé Contrera Betarte	

.....	114
16_ RETOS DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS: BASES PARA SU ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN Dra. C. Laura Rosa Luciani Toro, Dra. C. Marysela Coromoto Morillo Moreno, Francia Judith Pérez Muñoz	121
17_ SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS EN LAS CIENCIAS NATURALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Dra. C. Ania Mercedes Carballosa González	133
18_ GESTIÓN DE PROYECTOS DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD. UN TEMA PRECISO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares	139
19_ LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD Dr. C. Orlando José González Sáez, Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya, Lic. Mariela Hernández Cabrera	146
20_ DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN EL CENTRO INFANTIL CUMBAYA VALLEY Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán	153
21_ APROXIMACIÓN PRELIMINAR A LAS SINGULARIDADES DEL PERFIL DEL EDUCADOR DE ADULTOS EN COLOMBIA Mayde Pérez Manzano, Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez	157
22_ EL LENGUAJE NO VERBAL DIBUJO ARTÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL VALOR RESPETO EN LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Omar Ricardo Munévar Mesa	164
23_ LA ADAPTACIÓN ESCOLAR EN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE SOBREPOTECCIÓN Dra. C. Elsa Josefina Albornoz Zamora	169
24_ LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA Lic. Jorge Eusebio Gómez Jiménez	174
25_ PROPUESTA PARA INTEGRAR EL TRABAJO EN LAS ASIGNATURAS METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTOS DEL MARKETING Dr. C. Raúl Rodríguez Muñoz, Diego R. Rubio Erazo, Pablo Solórzano	179
26_ LA EDUCACIÓN ÉTICO-MORAL DEL ODONTÓLOGO: INTERESES ECONÓMICOS Y CARÁCTER SOCIAL DE SU LABOR PROFESIONAL Ph. D. Dmitry V. Gribanov, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko	188
27_ ONLINE-COURSES IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY MSc. Raúl Michalón Acosta, Dr. Rolando Fabricio Dau Villafuerte, Dr. Elizabeth Cecilia Ortiz Matías	193
NORMAS	197

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

Un elemento de gran importancia en la Educación Superior hoy día es la actividad científico-técnica definida como el conjunto de “acciones sistemáticas relacionadas directa y específicamente con el desarrollo científico y tecnológico, la generación, difusión, trasmisión y aplicación de conocimientos científico y tecnológicos”. Martínez, E, (1994) citado por Alemán P. (2011). <https://www.researchgate.net>

Por ello es importante la voluntad de nuestros investigadores en poner todo su empeño para lograr una adecuada actividad científica-técnica y que esta sea visible en publicaciones de prestigio nacional e internacional

Según el criterio de Piedra, (2005), “las publicaciones científicas expresan el conocimiento resultante del trabajo intelectual mediante investigación científica en una determinada área del saber, perteneciente o no al ámbito académico, publicado o inédito; que contribuye al desarrollo de la ciencia como actividad social.

La Revista Conrado como publicación científica representa el conocimiento aprehendido y alcanzado por nuestros científicos e investigadores a través de sus investigaciones y experiencias en el ámbito de la Pedagogía y ciencias afines, lo que contribuye al perfeccionamiento de todos los procesos universitarios en Cienfuegos, contribución que recoge también el quehacer científico de otras universidades a lo largo y ancho de nuestro país y el mundo y que se recogen en sus páginas digitales.

Ofrecemos en este Número artículos de interés para todos nuestros lectores y esperamos en un intercambio sus opiniones en aras de perfeccionar nuestro trabajo

Aprovechamos el espacio para desearles a todos los docentes del país un sano y agradable esparcimiento aprovechando todas las ofertas del Verano en estas vacaciones.

Atentamente

Directora de la Revista

01

MAL COMPORTAMIENTO ESCOLAR, TRABAJOS EN LA WEB Y LA ELECCIÓN DE LOS PROFESORES

BAD SCHOOL BEHAVIOR, WORKS ON THE WEB AND THE CHOICE OF TEACHERS

Dr. C. Reinaldo Requeiro Almeida¹

E-mail: ralmeida@ucf.edu.cu

MSc. Jorge Alberto Rodríguez Pérez¹

E-mail: jarodriguez@ucf.edu.cu

MSc. Yumila Pupo Cejas²

E-mail: ypupoc@udg.co.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Granma. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Requeiro Almeida, R., Rodríguez Pérez, J. A., & Pupo Cejas, Y. (2018). Mal comportamiento escolar, trabajos en la web y la elección de los profesores. *Revista Conrado*, 14(64), 6-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Se presenta en el artículo un análisis de referentes mundiales del mal comportamiento escolar y, su relación con otros problemas que afectan el cumplimiento de la Estrategia de Educación propuesta por la UNESCO para el período 2014-2021. Dicha relación fue establecida, mediante un proceder electivo, por una muestra aleatoria de 25 docentes con titulación universitaria de la provincia de Cienfuegos. La relación de este fenómeno con otros problemas que afectan a la enseñanza se clasifica de acuerdo con su naturaleza causal, de afrontamiento o de impacto. En este último aspecto la identificación se circunscriben a sus potencialidades para producir afectaciones a la salud de estudiantes y profesores.

Palabras clave:

Mal comportamiento escolar, escuela, afectaciones a la salud, estrategia de educación, ausentismo escolar, riesgo.

ABSTRACT

The article presents an analysis of global referents of school misbehavior and its relationship with other problems that affect compliance with the Education Strategy proposed by UNESCO for the period 2014-2021. This relationship was established, through an elective procedure, by a sample random of 25 teachers with university degree from the province of Cienfuegos. The relationship of this phenomenon with other problems that affect teaching is classified according to its causal, coping or impact nature. In this last aspect, the identification is limited to its potential to affect the health of students and teachers.

Keywords:

Bad school behavior, school, health effects, education strategy, school absenteeism, risk.

INTRODUCCIÓN

En la Estrategia de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), se refrenda el acceso y permanencia de los niños y adolescentes en los sistemas educativos con un carácter inclusivo y amplias garantías para su correcto progreso cognitivo, conforme a la aspiración de alcanzar elevados valores humanos como parte de una personalidad plena, que les permita una exitosa vida laboral futura.

Si bien, por una parte, el número de países que asume estas justas aspiraciones es creciente y con ello, logran diferentes niveles de concreción, en dependencia de sus posibilidades de recursos y voluntad política de sus gobiernos, por otro lado, subyacen factores de naturaleza social que ejercen cierto grado de interposición a las intervenciones educativas que se orientan en esa dirección.

El *mal comportamiento escolar* es uno de esos fenómenos, cuyo perjuicio a las inversiones educativas merece nuevas miradas a su naturaleza causal, de afrontamiento y, de impacto, toda vez que prevalece una visión concentrada en los sistemas educativos, según la cual, son ellos mismos los principales generadores potenciales de este mal.

Otras veces el *mal comportamiento escolar* se asocia, de modo igualmente parcializado, en la pobre gestión profesional que, a escala individual, no permite anticipar los recursos metodológicos y de autoridad, con que pudiera instrumentarse la prevención.

Los autores de este trabajo reconocen las dos causas centrales mencionadas, no obstante, destacan la preponderancia del basamento económico y social en que está colocada la educación por ser, en última instancia, donde se generan los precursores primarios del problema. En este amplio contexto coexisten factores de carácter personalógico, familiar, legal, étnico-cultural y social en general que, diversifican notoriamente las perspectivas analíticas del tema.

Más allá de la cuestión causal y de afrontamiento, lo referido al impacto resulta mucho menos estudiado, aun cuando este se manifiesta con cualidades muy diversas que son potencialmente generadoras de otros problemas educativos y sociales en general. Dichos elementos, han servido de punto de atención para el estudio que se titula *Mal comportamiento escolar, trabajos en la web y la elección de los profesores*, cuyos resultados se dan a conocer a continuación.

DESARROLLO

La Metodología seguida previó el análisis de 25 trabajos publicados en los últimos diez años (2008-2018) en

diferentes revistas indexadas y, seleccionados por igual número de docentes con titulación universitaria, que trabajan en los niveles de Educación Primaria, Secundaria Básica y Pre-Universitario de la provincia de Cienfuegos.

Dicha muestra de docentes se determinó de modo aleatorio y, se le dio a conocer, en detalle, los propósitos de los intercambios que iban a tener lugar, estos profesores ratificaron, en todos los casos, su disposición a participar en nuevas sesiones de trabajo para ofrecer sus contribuciones sobre el tema.

En un primer intercambio entre profesores e investigadores, se les ofreció ayuda para realizar las búsquedas y se alcanzaron acuerdos para evitar que un mismo trabajo fuese seleccionado más de una vez, se facilitaron artículos descargados con anterioridad.

Se indicó como pregunta guía para la selección la siguiente: *¿Qué artículo te ilustra de mejor manera los negativos impactos del mal comportamiento escolar en el cumplimiento de la Estrategia de Educación propuesta por la UNESCO para el período 2014-2021?*

Luego de haberse escogido un trabajo por parte de cada profesional, cuyo tema tratado estaba en correspondencia con el nivel de enseñanza en el cual ellos trabajaban, se indicó el estudio de su contenido y la identificación de un problema asociado al *mal comportamiento escolar*, con similar impacto en el cumplimiento de la Estrategia de Educación propuesta por la UNESCO para el período 2014-2021.

Los investigadores se propusieron conocer la importancia que los profesores conceden a problemas secundarios asociados al *mal comportamiento escolar*, sobre una base estrictamente electiva pero, con remisión argumentativa precedente y extra contextual, es decir, mediante el acceso a criterios de terceros, con ello se redujo la posibilidad de una eventual selección predominantemente apoyada en las vivencias personales asociadas a su desempeño profesional.

Aun así prevalece la incógnita de instigación electiva radicada en: *¿Por qué los profesores eligen esos problemas secundarios (Anexo 1) y no otros, en un marco relativamente amplio de posibilidades?*

No se sugirieron elementos adicionales para la selección, solo medió la importancia otorgada por cada profesional al problema en cuestión, entre otros que pudiesen haber sido tratados por los autores de los trabajos.

Ante la diversidad de definiciones que se manejan sobre mal comportamiento escolar, los participantes e investigadores concuerdan en la imposibilidad de atenerse a

un concepto único de dicho término, en su lugar, se ratifica como consenso aquellos que afectan la Estrategia de Educación de la UNESCO propuesta para el período 2014-2021.

Los profesores dispusieron de diez días hábiles para realizar el estudio y en una segunda sesión de intercambios, procedieron a exponer la identificación del problema asociado; luego se les pidió que respondieran esta segunda pregunta: ¿A qué sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje pudiera afectar en términos de salud este Problema secundario asociado? (Anexo 1).

Sobre esta segunda pregunta se precisó que debían atenerse al concepto planteado por la Organización Mundial de la Salud (1948) que define a la salud como “*un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.*”

Entre los trabajos seleccionados, se encuentra el correspondiente a Oramas Viera (2013), quien realizó la adecuación y aplicación del inventario de estrés para maestros (IEM) de Boyle, Borg & Baglionir (1995), con ello dicha autora logró una exploración de estresores característicos de la profesión en el contexto cubano.

De acuerdo con la información del profesor-electo y con la revisión realizada por los investigadores, el grado de vinculación del *mal comportamiento escolar* con el estrés del educador, está pobremente referido en los restantes trabajos revisados, sin embargo, todos estos trabajos reservan de manera implícita, posibles puntos de repercusión en diferentes procesos subordinados al bienestar del educador.

Tabla 1. Relación de trabajos seleccionados

Trabajos analizados					
No.	Continente	País	Autores y años	Problema secundario asociado	Naturaleza del Problema secundario asociado
	América Latina	Cuba	Oramas Viera, 2013	Estrés del maestro	Impacto
	América Latina	México	Durán Mejías, 2013	Devolución de violencia por parte del docente.	Impacto
	América Latina	Colombia	León Paimé, 2010	Angustia docente	Impacto
	África	Kenia	Kimani, Kara, Ogetange, 2012	Carencia de administradores escolares eficientes	Causal

	Europa	España	Gargallo López, García Manzano, & Sánchez Peris, 2012	Déficit de atención grupal	Causal
	Asia	Malasia	Awang, Jindal-Snape, & Barber, 2013	Afectaciones al desarrollo del capital social	Impacto
	Asia	Malasia	Nachiappan Ahmad, andi & Vee-ran, 2012	Impacto en otros valores	Impacto
	Asia/ América del Norte	EE.UU Turquía	Cicek, Ulker, & Karakus, 2012	Estructuración de estilos educativos.	Causal
	América del Norte	EE.UU	Hero & Levy, 2016	Estratificación social del alumnado	Causal
	América del Norte	EE.UU	Gower, McMorris, & Eisenberg, 2015	Seguridad del alumnado	Impacto
	Asia	Jordania	Mahasneh, Nor, bin Md Aroff, Abdullah, Samah, & Asiri, 2012	Mal rendimiento académico	Impacto
	Oceanía	Fiji	Chand, 2012	Ausencia de apoyo paterno	Causal
	África	Kenia	Onyango, Aloka, & Raburu, 2016	Exclusión escolar	Impacto

Con la selección del segundo trabajo, de Durán Mejía (2013), se señala el incorrecto enfoque de la disciplina, con el cual los docentes se arrojan el derecho de violentar a sus estudiantes y, en este nefasto ejercicio, puede emerger la auto aceptación radicada en la creencia en el bien que están produciendo con el acto mismo del castigo.

La violencia escolar es percibida por los docentes en una dimensión sistémica, no se trata solo de la violencia que tiene lugar en el aula sino que está conectada con otras formas de violencia que inducen la angustia docente apelativa a soluciones locales (León Paimé, 2010); con la selección de este tercer trabajo se subraya el criterio del autor que, el ser docente, se radicaliza en la propia institución educativa.

La importancia de la preparación de administradores escolares y maestros para lidiar con la indisciplina, sin tener que acudir al castigo, se explica en el cuarto trabajo seleccionado y que corresponde a Kimani, Kara & Ogetange (2012), estos autores identifican al castigo como parte inseparable de la cultura escolar lo que, establece una

impronta de aceptación que no es contribuyente a los propósitos enaltecedores de los valores humanos con que se proyecta la educación.

En un quinto trabajo seleccionado resalta la comparación de las explicaciones causales aportadas por profesores y alumnos, respecto al *mal comportamiento escolar* en el aula (Gargallo López, García Manzano & Sánchez Peris, 2012), dichos autores revelan en el caso de los estudiantes, aquellos que tienen que ver con la búsqueda de atención como importante causa de dicho fenómeno.

En esta línea de pensamiento se expuso el sexto trabajo objeto de selección (Awang, Jindal-Snape & Barber, 2013), quienes analizaron noventa y un documentos del gobierno de Malasia que estuvieron en vigor durante 40 años anteriores a 2011. El análisis crítico de tales regulaciones, denota una conveniente participación del gobierno, mediante estrategias dirigidas a unificar y estimular el desarrollo del capital social, al tiempo que con su intervención se busca desestimular los comportamientos negativos.

Otro trabajo, séptimo en la selección, también de autores malayos: (Nachiappan, Ahmad, Andi & Veeran, 2012), se refiere al problema de la violencia escolar la cual exhibe regularidades que se dan en contextos diversos. Al efecto, la relación entre los buenos valores de los programas de Educación Secundaria (KBSM), para ello acudieron a un análisis estadístico descriptivo, donde corroboran la existencia de una moderada relación entre buenos valores y comportamiento agresivo.

En dicho trabajo se da a conocer el impacto del comportamiento en el progreso de otros valores y, se expone que, los escolares de secundaria inferior denotan una mayor correlación entre buenos valores y comportamiento no agresivo, en comparación con los de secundaria superior.

Los procedimientos de gestión que tienen lugar en los sistemas educativos de Estados Unidos (EE.UU.), y Turquía, aparecen en el octavo trabajo seleccionado y, corresponde a Cicek, Ulker & Karakus (2012), dichos autores examinan sus similitudes y diferencias concluyendo que los comportamientos asumidos como apropiados son más formalmente estructurados en EE.UU.

En este análisis, sin embargo, sobreviene no poca preocupación por parte de los directivos educacionales de Turquía, en tanto, los estilos educativos en que se han desempeñado los estudiantes, así como los factores de naturaleza cultural podrían no avenirse con el enfoque norteamericano, al punto de resultar desacertado.

Los problemas de comportamiento escolar son analizados en un contexto de estratificación social en los Estados

Unidos, donde esta última es más fuerte hoy como resultado de los ingresos y por la riqueza que por la raza (Hero & Levy, 2016), noveno trabajo seleccionado, los autores emplean el conocido Índice de Theil a fin de indicar las tendencias de desigualdad.

El impacto del *mal comportamiento escolar* en la configuración de un ambiente escolar seguro, es objeto de análisis en el décimo trabajo de la selección realizada por los invitados y, corresponde a los autores (Gower, McMorris & Eisenberg, 2015), de manera particular se destacan las consecuencias del acoso escolar para la salud mental de los estudiantes de nivel medio de Minnesota. La proporción de aquellos que se sienten inseguros en la escuela es un factor de riesgo muy consistente para la mayoría de los tipos de hostigamiento entre pares.

En el oncenavo trabajo el *mal comportamiento escolar* como fenómeno recurrente en los sistemas educativos (Mahasneh, Nor, bin Md Aroff, Abdullah, Samah, & Asiri, 2012), contribuyen a reforzar esta hipótesis mediante una exploración en escuelas secundarias de Jordania con examen de variables demográficas.

Los resultados extraídos del estudio, muestran que el *mal comportamiento escolar* de los estudiantes, se encuentra en gran medida asociado a al rendimiento docente y el pobre nivel escolar de los padres.

En el décimo segundo trabajo elegido, se comprueba que la influencia paterna en la observancia de la disciplina escolar, explorada por Chand (2012), esta vez, el contexto analítico corresponde a escuelas secundarias de Fiji. Los resultados corroboran que la ausencia de apoyo paterno a la institución educativa está asociada a problemas tales como: intimidación, ausentismo, ingestión descontrolada de alcohol, problemas de relación, entre otros.

La exclusión como recurso para el manejo de problemas de comportamiento estudiantil en escuelas secundarias públicas de Kenia, es el tema central del décimo tercer trabajo y corresponde a los autores Onyango, Aloka, & Raburu (2016), que revelan la eficacia de la exclusión mediante una relación positiva entre exclusión y la gestión de los problemas de comportamiento de los estudiantes.

Los efectos negativos de la exclusión se subrayan también con el estudio en tanto este produce estigmatización en los estudiantes, conlleva a consumir tiempo, incrementa las tensiones entre alumnos y conduce definitivamente a la deserción escolar.

Tabla 2. Relación de trabajos seleccionados

Trabajos analizados					
No.	Continente	País	Autores y años	Problema secundario asociado	Naturaleza del Problema secundario asociado
	África	Nigeria	Adeyemi & Amosun, 2016	Estructuración familiar	Causal
	Europa	R.U (Escocia)	Head, 2016	Incremento de la tasa de ausentismo escolar	Impacto
	América del Norte	EE.UU	Blair Sampson 2017	Tipificación sexual del comportamiento	Causal
	América del Norte	EE.UU	Raufu, 2017	Coste económico de la criminalización del MCE.	Impacto
	América del Norte	EE.UU	Nadeem Anwar, Khizar, & Ahmad Malik, 2016	Ciudadanía organizacional	Causal
	América del Norte	EE.UU	Louvar Reeves & Brock, 2017	Amenazas para la vida	Impacto
	América Latina	México	Silva-Escorcía & Mejía-Pérez, 2015	Autoestimas bajas del adolescente	Causal
	Europa	República Checa y Eslovaca	Kozubík, Svetlana, Alena, & Ivan, 2018	Salud de niños en entornos sociales desfavorecidos y étnicamente diversos	Afrontamiento
	América del Norte	EE.UU	Keller, Gilbert, Haak, & Bi, S., & Smith, O. A., 2017	Afectación del comportamiento escolar debido a reducción de horas de sueño	Causal
	América del Norte	EE.UU	Glock & Florian, 2017	Actitudes profesionales hacia minorías étnicas	Afrontamiento
	América del Norte	EE.UU	Yang & Anyon, 2016	Disparidades racial como inductor de comportamientos de riesgo	Causal
	Europa	España	Sánchez-Pérez, Fuentes, Eisenberg, & González-Salinas, 2018	Eficiencia de los comportamientos en el éxito escolar	Causal

En el décimo cuarto trabajo escogido se fundamenta el estudio sobre las percepciones que poseen los maestros de Ciencias sociales sobre el comportamiento violento en adolescentes Secundarios (Adeyemi & Amosun, 2016), concluyen que factores como la monoparentalidad, el hogar pobre, la sobreprotección y la dependencia familiar, tienen una incidencia notoria en la manifestación de comportamientos violentos. Otros factores asociados suelen ser la mala relación entre padres e hijos y la llegada de mejores condiciones económicas al hogar.

Es evidente que una escuela violenta induce el incremento de la tasa de ausentismo escolar, décimo quinto trabajo propuesto, dicho fenómeno en Escocia está alrededor del 7%, en las escuelas primarias, secundarias y especiales, pero no obstante existe una considerable variación entre los diferentes sectores (Head, 2016).

Este autor explora la naturaleza del ausentismo escolar pero, de frente al derecho constitucional a la enseñanza donde, las medidas punitivas a la falta de asistencia

dependen de si las ausencias son tomadas, por la ley, como comportamientos delincuenciales, o si por el contrario, se establecen como parte de las relaciones previstas entre las instituciones y los alumnos.

En el trabajo de Blair Sampson (2017), que es el décimo sexto seleccionado, se amplían los argumentos que relacionan el comportamiento riesgoso del adolescente con su rendimiento escolar, así como su variación de acuerdo con el sexo; sobre este último aspecto ratifica la conocida tendencia de las muchachas a incurrir en comportamientos menos riesgosos que los varones y obtener mejores resultados académicos.

El autor, sin embargo, hace notar las desviaciones de la tendencia tradicional, respecto al sexo, que suele asociar los niveles de asunción de riesgos, como el consumo de drogas, con un rendimiento pobre en la escuela. Añade que las adolescentes consumidoras de cigarrillos, obtienen más bajas calificaciones que los varones que también lo son.

El décimo séptimo artículo con el cual se trabajó corresponde a Raufu (2017), y da cuenta de los negativos efectos de la criminalización del *mal comportamiento escolar* y la conveniencia de revisar dicha política, dada la estigmatización de estudiantes de minorías étnicas, que por tal motivo, son conducidos a una inevitable vida criminal adulta.

En la investigación se analizan los costos económicos asociados a la política de criminalización, en la cual se ejecutan millones de dólares que, pese a estar devolviendo un resultado inverso, no se toma conciencia que dichos fondos podrían haber sido utilizados para financiar proyectos más exitosos.

Los análisis de Nadeem Anwar, Khizar & Ahmad Malik (2016), se enmarcan en el décimo octavo trabajo y, aportaron que el estilo de liderazgo de servicio tiene efecto en el comportamiento de la ciudadanía organizacional que, a su vez, influye en el rendimiento escolar general.

Semejante estado de facilitación institucional, redundando en la construcción de un ambiente de trabajo agradable que, de paso, contribuye a fomentar los comportamientos de ciudadanía organizacional en profesores y estudiantes.

En el informe de Louvar Reeves & Brock (2017), décimonoveno seleccionado, se da cuenta de la instrumentación de Evaluación y Gestión de Amenazas del Comportamiento, protocolo que ayuda a identificar los signos de aviso de la violencia en la escuela.

Se destaca la conveniencia de entrenar a estudiantes, personal docente y padres sobre los factores de riesgo y las señales que, permiten reconocer e informar, confidencial y anticipadamente, sobre la inminencia de comportamientos violentos y amenazantes.

Los autores subrayan la necesidad de educar también a la comunidad sobre los esfuerzos de prevención y respuesta, así como la cooperación con agencias comunitarias que ayuden a identificar los recursos comunitarios y ayudas para padres y alumnos.

Las evidentes relaciones de la autoestima con el comportamiento, subyacen en el vigésimo trabajo de Silva-Escorcía & Mejía-Pérez (2015), quienes destacan la relación de autoestimas bajas o mal trabajadas con la poca suficiencia en el desempeño académico que, a su vez se encuentran conectadas con conductas no productivas tales como la renuencia, la hostilidad y el desganado.

Tales problemas aconsejan conocer la composición estructural de la autoestima por parte de los agentes educativos, a fin de alcanzar un mayor grado de certeza y, de este modo atender las carencias presentes en los

educandos. Los autores concluyen destacando la importancia de una apropiada salud emocional para estimular con efectividad a sus alumnos y canalizar el desarrollo de los buenos comportamientos.

Los resultados de Kozubík, Svetlana, Alena & Ivan (2018), analizan en el vigésimo primer trabajo los comportamientos relacionados con la salud en niños de entornos sociales desfavorecidos y étnicamente diversos, en las Repúblicas Checa y Eslovaca. Con la investigación, los autores demuestran cómo, a pesar de la diversidad de comportamientos, no estimados como socialmente válidos, es posible implementar y definir, mediante la funcionalidad de los trabajadores sociales de la salud, actividades extraescolares con potencial modificativo.

Los autores subrayan la oportunidad que comporta la otredad y, refutan la tradicional concepción deficitaria con que es sentenciada, sin embargo, reconocen que la transformación del comportamiento escolar requiere de ayudas, previstas legal y obligatoriamente, para con las familias que muestran poco interés por el proceso escolar de sus hijos.

El trabajo de Keller, Gilbert, Haak, Bi & Smith (2017), vigésimo segundo de la selección, operó con información demográfica y demostró la relación existente entre, el temprano comienzo de las actividades escolares diarias, la reducción de las horas de sueño y el comportamiento escolar en instituciones públicas, de estudiantes cuyas edades oscilan entre 5 y 12 años en Kentucky.

Dicho estudio corroboró que en la medida en que el comienzo de la sesión de clases matutina, era más temprano, se incrementaron los problemas de comportamiento asociados a la falta de sueño y, como respuesta se mencionan, remociones dentro de la escuela, suspensiones y expulsiones de los escolares que incurrieron en los malos comportamientos, denotándose una evidente correlación entre dichas variables.

Entre tanto, Glock & Florian (2017), vigésimo tercer artículo tomado, tipifican diferentes actitudes implícitas y explícitas de docentes de escuelas primarias y secundarias, hacia estudiantes que pertenecen a minorías étnicas. Tales actitudes tienen lugar, entre otros factores, de acuerdo con el sexo de los estudiantes, las motivaciones para la enseñanza y las prácticas escolares.

En este caso los malos comportamientos, como puede verse, no constituyen precursores primarios de las actitudes de los docentes, sino los factores de naturaleza étnica; como dato distintivo ejemplifican que los docentes de secundaria portaban actitudes implícitamente más positivas con los varones, mientras, los docentes de primaria

tenían actitudes implícitamente más positivas con las niñas.

El vigésimo cuarto artículo seleccionado es de la autoría de Yang & Anyon (2016), en él se entran a analizar las disparidades raciales de los adolescentes como un factor presente en comportamientos de riesgo y, en consecuencia el surgimiento de brechas raciales respecto al vínculo escolar.

En este trabajo resaltan los ejemplos de malos comportamientos, tipificados como discordantes con la ley, aparecen relacionados con el fracaso escolar que, emanan de la discontinuidad cultural y tratos discriminatorios en los entornos educativos.

Por último el vigésimo quinto trabajo de Sánchez-Pérez, Fuentes, Eisenberg & González-Salinas (2018), trabajan con los predictores del funcionamiento escolar en niños de dos escuelas estatales españolas y apoyan, entre otros argumentos que la eficiencia en los comportamientos resultan relevantes para el éxito escolar con independencia de la cultura que se trate.

Finalmente puede afirmarse que con la investigación fue posible obtener una primera aproximación a diferentes problemas relacionados con el *mal comportamiento escolar*, la naturaleza que estos los caracteriza, así como sus potencialidades para producir eventuales *afectaciones a la salud* de estudiantes y profesores.

No obstante, los investigadores coinciden en que las limitaciones del estudio, radican de modo esencial, en haberse trabajado con una muestra reducida de docentes y de publicaciones, por lo que existe debilidad en la formulación de generalizaciones concluyentes. Dicha situación obliga a profundizar este examen, a partir de una muestra más amplia y balanceada de profesionales y de fuentes, con mayor esclarecimiento y acotación del potencial inductor de los participantes.

CONCLUSIONES

El *mal comportamiento escolar*, de acuerdo con lo revelado por la teoría y el estudio empírico realizado, reserva notorias potencialidades para afectar la calidad de la educación de acuerdo con la estrategia educativa de la UNESCO. Dicho fenómeno es analizado desde aristas diversas y posee puntos de relación con otros problemas ya sean de naturaleza causal, de afrontamiento o de impacto en la enseñanza y en la sociedad en general, estos a su vez, portan cualidades capaces de ocasionar afectaciones a la salud en estudiantes y profesores.

Los análisis de los profesores respecto al *mal comportamiento escolar* que son producidos a partir de

valoraciones de terceros distinguen, de manera predominante, las afectaciones a la salud de los alumnos más que las que se pudiesen producir a la salud de los profesores o aquellas que, llegan a afectar a la salud de ambos.

Se hace necesaria la continuidad del estudio para determinar, las causas de la elección, así como el potencial inductor de los participantes de las explicaciones de relación que se han establecido.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adeyemi, B. A., & Amosun, P. A. (2016). Perception of Social Studies Teachers on Home Factors Contributing to Violent Behavior among Teenagers in Osun State, Nigeria. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 38-49. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/rfa/journl/v4y2016i5p38-49.html>
- Awang, M. M., Jindal-Snape, D., & Barber, T. (2013). A documentary analysis of the Government's circulars on positive behavior enhancement strategies. *Asian Social Science*, 9(5), 203-208. Recuperado de <https://ukm.pure.elsevier.com/en/publications/a-documentary-analysis-of-the-governments-circulars-on-positive-b>
- Blair Sampson, L. (2017). Adolescent Risk-Taking Behaviors and School Performance: Distinguishing the Experiences of Boys and Girls. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 146-158. Recuperado de <http://www.lifescienceglobal.com/independent-journals/international-journal-of-criminology-and-sociology/volume-6/83-abstract/ijcs/2975-abstract-adolescent-risk-taking-behaviors-and-school-performance-distinguishing-the-experiences-of-boys-and-girls>
- Boyle, G., Borg, M., Joseph M., F., & Baglionir, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational*, 65(1), 49-67. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Chand, S. P. (2012). The Role of Parents in Maintaining Discipline Amongst Form 4 Secondary School Students in Fiji. *Dalam Research Journal of Social Science and Management*, 2(6), 12-17. Recuperado de <http://www.theinternationaljournal.org/ojs/index.php?journal=ti-j&page=article&op=view&path%5B%5D=1292>

- Cicek, V., Ulker, R., & Karakus, M. (2012). Classroom management procedures in US and Turkish kindergarten thru 12 th grade public school system; globalizing American education system. *Energy Education Science and Technology part b-social and Educational*, 4(4), 2345-2356. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229400337_Classroom_Management_Procedures_in_US_and_Turkish_Kindergarten_thru_12th_Grade_Public_School_System_Globalizing_American_Education_System
- Durán Mejía, F. (2013). *Los tipos de violencia que el docente de primaria ejerce hacia sus alumnos*. Quinto coloquio interdisciplinario de doctorado. Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Gargallo López, B., García Manzano, A., & Sánchez Peris, F. (2012). Sociedad del conocimiento y el entorno digital. En G. Joaquín, *Nuevos modos de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento*. Plasencia: UNED.
- Glock, S., & Florian, K. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 77-86.
- Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2015). School-level contextual predictors of bullying and harassment experiences among adolescents. *Social Science & Medicine*(147), 47-53. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26523789>
- Head, G. (2016). Entitlement and adherence in schools. *Contemporary Social Science*, 11(1), 18-29. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21582041.2016.1176347>
- Hero, R. E., & Levy, M. E. (2016). The Racial Structure of Economic Inequality in the United States: Understanding Change and Continuity in an Era of "Great Divergence". *Social Science Quarterly*, 97(3), 491-505. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ssqu.12327>
- Keller, P., Gilbert, L., Haak, E., & Bi, S., & Smith, O. A. (2017). Earlier school start times are associated with higher rates of behavioral problems in elementary schools. *Sleep Health: Journal of the National Sleep Foundation*, 2(3), 113-118. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21582041.2016.1176347>
- Kimani, G., Kara, A. M., & Ogetange, B. T. (2012). Teachers and pupils views on persistent use of corporal punishment in managing discipline in primary schools in Starehe Division, Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (19). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6079/b98c81d7b626968a56144b17b70bb0cf027a.pdf>
- Kozubík, M., Svetlana, S., Alena, K., & Ivan, R. (2018). Is Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) a good method for social inclusion of poor Slovak children in school? A study focused on social and educational levels, (20), 42-47.
- León Paime, E. F. (2010). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar* (Edición Especial En Educación), 91-110. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a08.pdf>
- Louvar Reeves, M., & Brock, S. (2017). School Behavioral Threat Assessment and Management. *California Association of School Psychologists*, 1-17. Recuperado de <https://ncyi.org/wp-content/uploads/2018/03/Reeves-SchoolThreatAssessment.pdf>
- Mahasneh, A. M., Nor, S. M., Bin Md Aroff, A. R., Abdullah, N. S., Samah, B. A., & Asiri, M. J. (2012). Misbehaviour in Jordanian Secondary Schools. *Asian Social Science*, 6(121). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/16544>
- Nachiappan, S., Ahmad, A. I., Andi, H. K., & Veeran, V. P. (2012). Relationship between Secondary School Integrated Curriculum (KBSM) Good Values and Aggressiveness among Secondary School Students. *International Journal of Asian Social Science*, 2(6), 830-840. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/RePEc:asi:ijoass:2012:p:830-840>
- Nadeem Anwar, M., Khizar, A., & Ahmad Malik, M. (2016). Leadership and School Performance: Mediating Effect of Teachers' Organizational Citizenship Behavior. *Research Journal of Social Science & management*, 6(7), 16-24. Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la OMS: principios*. Recuperado de <http://www.who.int/about/mission/es/>
- Onyango, P. A., Aloka, P. J., & Raburu, P. (2016). Effectiveness of Exclusion in the Management of Student Behavior Problems in Public Secondary Schools in Kenya. *International Journal of Advanced and Multidisciplinary Social Science*, 2(2), 33-39. Recuperado de <http://article.sapub.org/10.5923.j.jamss.20160202.01.html>

Oramas Viera, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. La Habana: Universitaria.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO*. París: UNESCO.

Raufu, A. (2017). School-to-Prison Pipeline: Impact of School Discipline on African American Students. *Journal of Education and Social Science*, 7(1), 47-53. Recuperado de http://jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/6.pdf

Redi Lago, R., Souza Cunha, B., & de Sousa Oliveira Borges, M. (2015). Perception of the teaching profession at a university in northern Brazil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2), 429-450. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462015000200429&script=sci_abstract

Sánchez-Pérez, Fuentes, L., Eisenberg, N., & González-Salinas, C. (2018). Effortful control is associated with children's school functioning via learning-related behaviors. *Learning and Individual Differences*, 63, 78-88. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608018300335>

Silva-Escorcia, I., & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/1941/194132805013.pdf>

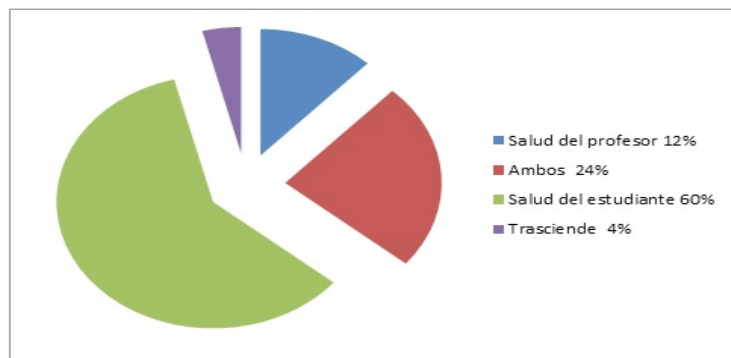
Yang, J., & Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Children and Youth Services Review*, 69, 39-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305805411_Race_and_risk_behaviors_The_mediating_role_of_school_bonding

ANEXOS

Anexo 1. Sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje a los que pudiera afectar, en términos de salud, el Problema secundario asociado.

No.	Problema secundario asociado	Afectaciones a la salud
	Estrés del profesor	Salud del profesor
	Devolución de violencia por parte del profesor	Ambos
	Angustia docente	Salud del profesor
	Carencia de administradores escolares eficientes	Ambos
	Déficit de atención grupal	Ambos
	Afectaciones al desarrollo del capital social.	Trasciende
	Impacto en otros valores	Ambos
	Estructuración de estilos educativos.	Ambos
	Estratificación social del alumnado	Salud del estudiante
	Seguridad del alumnado.	Salud del estudiante
	Mal rendimiento académico.	Salud del estudiante
	Ausencia de apoyo paterno	Salud del estudiante
	Exclusión escolar	Salud del estudiante
	Estructuración familiar	Salud del estudiante
	Incremento de la tasa de usentismo escolar.	Salud del estudiante
	Tipificación sexual del comportamiento	Salud del estudiante
	Coste económico de la criminalización.	Salud del estudiante
	Ciudadanía organizacional	Salud del profesor
	Amenazas para la vida	Ambos
	Autoestima del adolescente	Salud del estudiante
	Salud de niños en entornos sociales desfavorecidos y étnicamente diversos	Salud del estudiante
	Afectación del comportamiento escolar debido a reducción de horas de sueño	Salud del estudiante
	Actitudes profesionales hacia minorías étnicas	Salud del estudiante
	Disparidades raciales como inductor de comportamientos de riesgo	Salud del estudiante
	Eficiencia de los comportamientos en el éxito escolar	Salud del estudiante

A continuación se muestra una representación gráfica de las afectaciones de la salud que percibieron los profesores-electores integrantes de la muestra



02

SE APUESTA POR LA RENOVACIÓN, MEDIANTE LA INNOVACIÓN, EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FITS RENEWAL, THROUGH INNOVATION, IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES OF HIGHER EDUCATION

Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya¹

E-mail: cpm258@yahoo.com.mx

Abigail Gama Melecio¹

E-mail: abigama_1795@outlook.com

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Maya, C. J., Gama Melecio, A., & Cáceres Mesa, M. L. (2018). Se apuesta por la renovación, mediante la innovación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(64), 16-21. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el estudio se analizan las diferentes tendencias que existen acerca de la renovación curricular que debe existir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior, mediante la innovación. Lo anterior conlleva a que se desarrollen proyectos de innovación de calidad que transformen y perfeccionen las condiciones laborales del profesorado, mejoren el funcionamiento de la institución universitaria y renueven los sistemas de evaluación del profesorado.

Palabras clave:

Renovación curricular, innovación, práctica docente.

ABSTRACT

The study analyzes the different trends that exist about the curricular renewal that must exist in the teaching and learning processes of higher education, through innovation. This leads to the development of quality innovation projects that transform and improve the working conditions of the teaching staff, improve the functioning of the university institution and renew the teacher evaluation systems.

Keywords:

Curricular renewal, innovation, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), cuyo objetivo general es la formación de comunidades y redes de académicos orientadas a la innovación de las prácticas docentes, centradas en el aprendizaje, el diseño y construcción colectiva del conocimiento en dicho nivel educativo es una apuesta por la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes y docentes. El sustento teórico del proyecto RECREA se fundamenta en el pensamiento complejo, el diseño instruccional de Diez Pasos para el aprendizaje complejo y el método de la investigación en acción (Pedroza, 2017). En esta Red participa desde noviembre del 2017 el Cuerpo Académico de "Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular", del Área Académica de Ciencias de la Educación, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Según el autor citado, los ejes transversales del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Superior son:

1. **Un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales.**
2. **La incorporación de los últimos avances de la investigación en los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje.**
3. **El uso de las tecnologías de la información y la comunicación.**

El presente artículo presenta la fundamentación de la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la innovación en la Educación Superior.

DESARROLLO

Se debe explorar que se está entendiendo por innovación, Romero (2015), expone que es preciso partir de una mirada universal integradora de las interpretaciones, de innovación, en la diversidad de culturas científicas, que existen. De lo contrario sólo tendríamos una elaboración de textos con citas de autores que trabajan la innovación como un discurso con estatus de teoría de alcance intermedio, como la de la cultura científica empírico analítica.

El mismo autor señala desde la perspectiva gnoseológica crítica, que por innovación se entiende las actividades que generen cambios y mejoras a partir de que existe un diagnóstico, una causalidad que promueve crear algo que altere o modifique o supere tipos de realidades que genere nuevos hechos de manera controlada construyendo otro tipo de totalidad con su complejidad determinante,

que supere históricamente, a la realidad dominante, acorde con las circunstancias.

León & López López (2014), en su artículo *Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios* presentan los resultados de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación. Programa de Estudios y Análisis (2009). Según los autores la innovación educativa trasciende el plano individual *para proyectarse en el ámbito organizativo y cultural de la institución universitaria*. Por lo cual el sustento de la evaluación se centra en tres ejes el apoyo institucional, la formación docente y el cambio de concepciones en que se apoya la enseñanza universitaria. Se establecen las dimensiones las cuales están planificadas como diseño, desarrollo, evaluación e impacto y los ítems para la evaluación de proyectos innovación docente universitarios.

Vale la pena resaltar que las carencias de la formación, apoyo y reconocimiento de la innovación docente podrían conducir al arrinconamiento o extinción de ésta, máxime si no responde a una necesidad sentida por los docentes. Un sistema de evaluación que no contemple la estimulación del trabajo realizado en la innovación docente es una invitación a su desvalorización y a la falta de compromiso con la mejora de la práctica. Se recomienda que deba incluirse lo que actualmente se tiende a contemplar en la actividad investigadora, los proyectos de innovación, vinculando así la innovación docente con la motivación, formación y evaluación del profesorado como señala Michavila (2009).

Desarrollar proyectos de innovación de calidad no involucra, necesariamente o exclusivamente, contar con financiamiento, sino transformar la práctica docente universitaria, perfeccionar las condiciones laborales del profesorado, flexibilizar y mejorar la organización y funcionamiento de la institución universitaria; renovar los sistemas de evaluación del profesorado, y apostar por un profesorado competente y cualificado que trabaja de manera sistemática en comunidades de prácticas colaborativas para mejorar su actividad docente.

Díaz-Barriga Arceo (2010), apunta que el profesor aparecía como último responsable del eventual éxito de las innovaciones, pues sólo se responsabilizaba con la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula. Pocos se cuestionan cómo aprenden los profesores, qué los impulsa a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide. Tampoco se entendía o indagaba sobre la forma en que los profesores intentaban llevar las

innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone. De tal manera, se aceptaba que los docentes estarían convencidos de las bondades y ventajas de las innovaciones, sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o boicot ante los procesos de cambio curricular.

Fueron revisados algunos estudios realizados sobre los retos que enfrentan los docentes en torno a la innovación del currículo por los autores Caamal, F. & P. Canto, (2009), ponencia presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, *Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios*, además se estudiaron otros trabajos (Díaz-Barriga, 2003).

En la mayoría de estos estudios la metodología aplicada ha consistido en la aplicación de encuestas y entrevistas, sólo en algunos casos se recurre a observaciones en el aula o a estudios que permitan una mirada amplia, comprehensiva y a largo o mediano plazo del proceso de implantación. El reto que se plantea es que hay que aplicar al mismo tiempo un proceso de investigación, que incluya otros objetos de estudio, abordajes teóricos e instrumentos originales para estudiar de primera mano la realidad educativa en torno a procesos, sistemas y actores involucrados.

Chacón (2013), muestra el proceso y contexto de aplicación de una Estrategia de enseñanza en el Curso-Taller de Metodología de la Investigación Cuantitativa, que se imparte en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, y que se basa en tres ejes transformadores del aprendizaje: el pensamiento complejo, la vinculación con la investigación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El análisis de los resultados es de carácter descriptivo cuantitativo y cualitativo, con el Proyecto Aula se logró una mayor integración de conocimientos, habilidades y actitudes en todo el proceso, en tanto que el estudiante asume un papel más activo, comprometido y creativo en su propio aprendizaje. El Proyecto Aula implica procesos de evaluación del aprendizaje más integrales y procesuales. Sin duda, las propuestas de cambio provocan diversos sentimientos en los profesores, uno de ellos es el temor, la incertidumbre.

Zambrano-Ramírez (2016), en *Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana* escribe que “*el enfoque basado en problemas precisa de un diseño curricular e instruccional que ponga en el centro la complejidad los problemas de la vida real y los traduzca en procesos de aprendizaje que integren y desarrollen las habilidades requeridas para resolverlos. Los componentes son las*

tareas de aprendizaje, información de soporte, información procedimental y práctica de partes de tarea”.

Los pasos que constituyen el diseño instruccional para el aprendizaje complejo son: 1. Diseño de tareas de aprendizaje 2. Desarrollo de instrumentos de evaluación 3. Secuencia de tareas de aprendizaje Información de soporte 4. Diseño de la información de soporte 5. Análisis de las estrategias cognitivas 6. Análisis de modelos mentales Información procedimental 7. Diseño de información procedimental 8. Análisis de reglas cognitivas 9. Análisis del conocimiento prerrequisito Práctica de partes de tareas 10. Diseño de la práctica de partes de tarea. Propone que los programas de Educación Superior podrían enfocarse en el aprendizaje de problemas reales y en el perfeccionamiento del talento humano, afrontar los desafíos provenientes desde otras perspectivas como la complejidad, el uso de las TIC, la globalidad, entre otros, mientras se desarrolla adecuadamente las habilidades de los estudiantes para una carrera en cuestión, lo cual sin duda constituye un reto para todo el nivel superior de la educación.

Cerecero (2016), se pregunta *¿Qué sentido le dan los docentes de lenguas a su práctica cuando se someten a procesos reflexivos y de investigación? ¿Es posible que logren resignificar y modificar su práctica educativa a través de una práctica reflexiva? ¿La aplicación de un modelo de práctica reflexiva apoyado en la mediación, es una solución factible para lograr el empoderamiento del docente respecto a su práctica y promover la emancipación de la práctica del docente de lenguas?*”. Se sustenta en las teorías socio-críticas con la aplicación de la investigación-acción y por lo tanto, también la práctica reflexiva. Se considera que el proceso de Investigación Acción (I-A) de los factores políticos, económicos, sociales y culturales influye tanto en la construcción de la teoría como de la práctica. Dentro de las reflexiones finales de la autora se propone tener en cuenta en los procesos de innovación educativa y plantea que la práctica reflexiva no se refiere únicamente a pensar en lo ocurrido, sino que abarca también el pensamiento retro-proyectivo y el proyectivo. Es decir, analizar el pasado para entender el presente, observa su situación actual para comprender donde se encuentra y a partir de ese punto proyectar el futuro que desea alcanzar.

A decir de la autora, el principio rector de la práctica reflexiva mediada está en favorecer la autonomía y profesionalización de los docentes, al mismo tiempo que se comparten experiencias, conocimientos y reflexiones con otros sujetos involucrados. Uno de los puntos a trabajar en el proceso reflexivo es crear consciencia en los docentes de la necesidad de mejorar aspectos

relacionados con ellos mismos y no sólo respecto a cuestiones pedagógicas.

A decir de Rodríguez, et al. (2018); y de Marcalef (2011), la innovación y el cambio no dependen del área de conocimiento ni de la vía que se utilice, ya sea presencial o en línea, se trate de pregrado o de posgrado, si no del interés, la creatividad y el esfuerzo de los docentes y alumnos. En el desarrollo de las comunidades de indagación está el reto, se precisa asumir actitudes y posicionamientos que conduzcan a investigar acerca, no sólo, qué aprenden los docentes, si no también cómo aprenden.

Cómo las y los alumnos pueden construir el conocimiento y qué puede hacer el profesorado para favorecer esta construcción, cuando asigna al alumnado un papel activo y de interacción con el mundo que les rodea y con sus compañeras y compañeros, por ejemplo se encuentra en el aprendizaje colaborativo o cooperativo, que tiene uno de sus aspectos el trabajo grupal para la solución de problemas o de tareas de esta manera cada estudiante aprende más de lo que aprendería individualmente.

El aprendizaje cooperativo requiere alto grado de colaboración y reciprocidad. Las prácticas y metodologías de aprendizaje colaborativo en la Educación Superior se han circunscrito habitualmente al trabajo en pequeños grupos en el aula o a la realización de tareas grupales no presenciales, donde el profesorado tiene dificultades para mantener el contacto y la posibilidad de seguimiento del grupo colaborativo. En el contexto del aprendizaje colaborativo, la introducción de los edublogs permite:

- Trabajar de forma colaborativa en la distancia, desde diferentes lugares y a cualquier hora; posibilitar en un mismo espacio tanto procesos de comunicación en tiempo real, como de comunicación sincrónica y asincrónica, entre usuarios; ampliar el grupo de aprendizaje a una comunidad de aprendizaje; materializar y visibilizar el proceso de aprendizaje colaborativo, permitiendo al profesorado una mejor supervisión de las interacciones del grupo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje cooperativos en el contexto universitario coadyuvan ambientes de aprendizajes que potencian el desarrollo de los mismos en los grupos de aprendizajes creados, sustentados en los fundamentos de la pedagogía y la didáctica, de tal manera que, se cumpla con los aprendizajes esperados que demandan la sociedad. Como eje transversal están las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que constituyen un desafío a los sistemas educativos del siglo XXI según Valarezo, Carrion & Ordoñez (2017).

El edublog ha promovido la interacción y el trabajo cooperativo entre las y los alumnos, ha dado protagonismo al alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y ha proveído la comunicación y el aprendizaje entre el alumnado a través de las observaciones de los compañeros, los cuales también han contribuido a su aprendizaje. El uso de edublogs se asocia con una actitud docente preocupada por acompañar al alumnado en su aprendizaje autónomo y colaborativo, más allá del aula a través de un espacio no presencial.

Debe destacarse que, gran parte del éxito o el fracaso de las innovaciones educativas depende, de la manera en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios que se proponen (Salinas, 2004). En este sentido, la opinión del estudiantado que forma parte de las experiencias de innovación que se llevan a cabo en Educación Superior resulta de gran utilidad para el profesorado que las pone en práctica”.

La innovación trascendente nace en micro-espacio educativo y con algunos docentes. Los docentes, que nunca han realizado investigaciones educativas, que no poseen cultura científica, consideran que, en la institución educativa, no se puede generar innovaciones en el trabajo formativo encaminado a formar alumnos autónomos, críticos de cualquier cultura, debido a la reproducción social de las escuelas. Argumentan que eso es imposible dado que lo asumen desde una pedagogía tradicional que se centra en el nivel reproductivo del aprendizaje y en un currículum centrado en disciplinas desarticuladas con el desarrollo de las habilidades mecánicas que se gestan en los talleres de entrenamiento o las clases instruccional o neo-instruccional. El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación (Romero, 2015). Hay que renovar, innovando e investigando.

La innovación avanza, no de manera lineal sino por desviaciones que proceden de creaciones internas, de acontecimientos o accidentes externos, entre otros. La transformación interna comienza a partir de creaciones con la participación de las comunidades de aprendizajes de docentes y alumnos, primero casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido enfocadas a algunos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad. Si no se atrofia la desviación, entonces, en condiciones favorables formadas generalmente por crisis, se puede paralizar la regulación que la frenaba o la reprimía y luego proliferarse de manera epidémica, desarrollarse, propagarse y volverse una tendencia cada vez más potente que produce acciones que contribuyen a cambios y mejoras del aprendizaje. Así ha sucedido con las

aportaciones que se han generado en el ámbito educativo (Michavila, 2009). La apuesta por la renovación se gana con la planeación de las actividades y acciones del proceso de innovación, su negociación con todas y todos los involucrados, su aplicación, la evaluación de las actividades y acciones, y la creación de nuevas aportaciones o mejoras de las aplicadas.

En los programas de posgrados de la Especialidad en Docencia en las asignaturas de Metodología de la Investigación/Intervención Educativa y en el Taller de Optativo de Investigación/Intervención Educativa y en la Maestría en Ciencias de la Educación en la asignatura de Contextos de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se iniciaron los procesos de renovación desde RECREA y se tienen en cuenta los tres ejes planteados: el pensamiento complejo, la docencia-investigación y las TIC.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite proponer que para la apuesta por la renovación, mediante la innovación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Superior, se debe pensar acerca de:

La autonomía y la profesionalización del docente.

La interiorización del cambio por las y los docentes, alumnado y directivos.

La integración de las TIC de acuerdo al uso que le da el alumnado.

Los cambios metodológicos, en especial en la evaluación del aprendizaje.

La incorporación de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La aplicación de la teoría crítica a través de la I-A.

La influencia de los diferentes contextos educativos.

La interacción y el trabajo cooperativo entre las y los alumnos, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Qué y cómo aprenden los docentes.

Los nuevos objetos de estudio y sus abordajes teóricos y prácticos para ilustrar la realidad educativa.

Que la innovación y el cambio no dependen del área disciplinar.

En los procesos de formación docente la innovación es posible.

La posibilidad de innovar está sujeta a: disponer de una idea que mejore las cosas, unas personas bien formadas y competentes, dispuestas a llevarla a cabo a través de un trabajo colaborativo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y la apoye.

No se pretenda que las cosas cambien y mejoren, si siempre hacemos lo mismo. La innovación avanza pero no de manera lineal.

La innovación trascendente nace en micro-espacio educativo y con algunos docentes.

Tener en cuenta la opinión del estudiantado que forma parte de las experiencias de innovación que se desarrollan.

La práctica reflexiva posibilita analizar el pasado para entender el presente, no perder de vista la situación actual para comprender dónde se encuentra y a partir de ese espacio proyectar el futuro que se necesita lograr.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caamal, F., & Canto, P. (2009). Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz.
- Cerecero Medina, I. E. (2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Tesis Doctoral En Ciencias Sociales. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Chacón Reyes, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "proyecto aula" de la universidad veracruzana. RMIE, 18(58), 735-768. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/416104>
- Díaz Barriga, Á. (2003). La investigación curricular en México: La década de los noventas. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>

- Gros Salvat, B., & Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a09.pdf>
- Latapí Sarre, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca: Secretaría de Educación Pública.
- León Guerrero, M. J., & López-López, M. C. (2015). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*, 26, 79-101. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1862>
- Marcale, L. (2011). Los encuentros de innovación en educación universitaria. Un entorno para el aprendizaje cooperativo del profesorado y el alumnado. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martínez, L., D., & Toledo Román R. D. (2009). El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- 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>
- Michavila, F. (2009). *La innovación educativa. Oportunidades y barreras*. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 3-8. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/373>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Paris: UNESCO.
- Pedroza, R. (2017). Proyecto de Investigación de la Comunidades de Aprendizaje para la Renovación de los Procesos de enseñanza y Aprendizaje de la Educación Superior. Recuperado de: <https://promepca.sep.gob.mx/solicitudesca/login.aspx>
- 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>
- Romero, H. (2015). Modelos de Innovación Cultural según el Tipo de Campo de Cultura Científica y su Papel en el Trabajo Formativo. *Amauta* 13(25). Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1284>
- Valarezo Castro, J. W., Carrión Macas, M. E., & Ordoñez Briceño, K. F. (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(59), 69-77. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Zambrano-Ramírez, J. (2016). Aprendizaje complejo en la educación superior ecuatoriana. *Revista Ciencia UNEMI*, 19(21), 158-167. Recuperado de http://www.academia.edu/28940752/Aprendizaje_complejo_en_la_educaci%C3%B3n_superior_ecuatoriana

03

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

THE RESEARCH PROBLEM

Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Espinoza Freire, E. E. (2018). El problema de investigación. *Revista Conrado*, 14(64), 22-32. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo el de contribuir a la preparación de los docentes, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Técnica de Machala, en los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la selección y planteamiento del problema en una investigación, que facilite con ello el aprendizaje de esta actividad. Para su ejecución se realizó una indagación sobre lo publicado, acerca de este tema, en revistas de publicaciones científicas, informes de investigación, tesis de grado, entre otros documentos de carácter científico. Se emplearon los métodos de análisis y síntesis, que sirvieron para resumir la información obtenida. Como resultado se presenta un documento con los contenidos actualizados de la temática estudiada, con un enfoque didáctico que facilita su comprensión. Se corrobora la importancia de plantear de forma adecuada el problema al iniciar una investigación, que determinará la obtención de mejores resultados en esta.

Palabras clave:

Investigación, problema de investigación, planteamiento del problema, preguntas científicas.

ABSTRACT

The objective of the work is to contribute to the preparation of teachers, of the Faculty of Social Sciences, Technical University of Machala, in the fundamental aspects to be taken into account in the selection and approach of the problem in an investigation that facilitates with it learning this activity. For its execution, an investigation was carried out on what was published, about this topic, in journals of scientific publications, research reports, degree thesis, among other documents of a scientific nature. The methods of analysis and synthesis were used, which served to summarize the information obtained. As a result, a document with the updated contents of the subject studied is presented, with a didactic approach that facilitates its understanding. The importance of adequately posing the problem when initiating an investigation, which will determine the obtaining of better results in this, is corroborated.

Keywords:

Research, research problem, problem statement, scientific questions.

INTRODUCCIÓN

Las necesidades prácticas existentes en la sociedad y del progreso de la ciencia y la técnica se hallan relacionadas a la solución de problemas, que expresan las exigencias de desarrollar el conocimiento científico. La investigación parte de problemas, no hay investigación sin problema. Pero esto no niega que, todo problema se da en un objeto, fenómeno o proceso, es decir en alguna parte de la realidad, en la que fue necesario profundizar para concretar la existencia de esos problemas. Al respecto López (2008), apunta que la investigación científica permite transformar la realidad y modelar sistemas teóricos que pueden ser confirmados en la práctica. Es un proceso a través del cual se resuelven problemas significativos que enriquecen el conocimiento humano, por tanto, de la forma en que se planifique, organice, ejecute y controle dependerá el éxito de la actividad.

Siguiendo a López, señala que, como toda actividad, el proceso de investigación científica transcurre al menos por tres momentos esenciales: el de su concepción y planificación, el de su desarrollo o ejecución y el final, de evaluación e información de sus resultados. Y añade que el problema desempeña un papel importante en el proceso de la actividad científica, el que es un eslabón fundamental en el proceso concreto de la investigación. La investigación científica se diferencia de la actividad cognoscitiva diaria por su carácter consciente, sistemático y el empleo de métodos y procedimientos científicos.

Sala & Arnau (2014), corroboran que cualquier investigación, empieza siempre con el planteamiento del problema y una pregunta de investigación. Enfatizan que las preguntas de investigación son las que dan sentido a la actividad investigadora y que la relevancia, oportunidad y novedad del tema determinarán en buena parte el impacto e interés del estudio. Continúan explicando que, las preguntas de investigación orientan la formulación de objetivos y todo el proceso de toma de decisiones en el diseño de la investigación, análisis de datos, redacción y discusión de los resultados y de las conclusiones. Es por ello que es importante realizar estas preguntas de forma precisa y clara, y no escatimar tiempo, ni esfuerzos para concretarlas correctamente e incluso contrastarlas con otros investigadores, y valorar su oportunidad con instituciones y profesionales del ámbito estudiado.

Gómez (2017), refiriéndose a la investigación, que se realiza para una tesis de grado, señala que el planteo del problema es la llave del resto de los apartados de las tesis, una vez que se tiene en claro sobre lo que se va a trabajar y precisa que es importante haber realizado un relevamiento sobre lo publicado en relación al tema

que se quiere investigar, que este comienza por las tesis presentadas en la institución donde estudiamos, para luego continuar con las fuentes que luego pueden llegar a formar parte del estado de la cuestión, o se el estado del arte. A su vez Jiménez (2016), indica que la investigación tiene que ver con la realidad. En ella se pueden abordar temas como; las relaciones interpersonales, el matrimonio, la violencia, la televisión, el trabajo, las enfermedades, las elecciones presidenciales, las emociones humanas, la cultura, la familia y cualquier otro tema de relevancia social.

Por otra parte, Rojas (2015), explica que en la formación integral de investigadores debe tenerse presente que la investigación es un proceso dialéctico ya que a través de ella busca reconstruirse en el pensamiento una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica. Por lo mismo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta.

De lo analizado hasta aquí, se resume que, para iniciar una investigación una de las primeras acciones a realizar es la identificación de una situación o dificultad que todavía no se ha encontrado una solución, que tendrá que ser concretada con precisión para luego valorarla críticamente y proceder a su estudio sistemático hasta alcanzar su solución. La delimitación del tema constituye el primer paso para la realización de una investigación, que consiste en determinar con claridad y precisión el contenido del trabajo a presentar.

Otros autores al referirse al problema de investigación, señalan la importancia que tiene el método de investigación empleado: Arias (2012), expone que, en términos generales, método es la vía o camino que se utiliza para llegar a un fin o para lograr un objetivo. Por ejemplo, existen métodos de enseñanza, métodos de entrenamiento deportivo, métodos de estudio, entre otros. Así mismo, se identifican diversos métodos anticonceptivos: la pastilla, el preservativo y el aparato, entre otros. En este caso, aunque constituyen vías diferentes, todos persiguen un mismo fin: evitar el embarazo.

Explica que, en el campo de la investigación, se considera método al modo general o manera que se emplea para abordar un problema, y aunque resulte redundante, el camino fundamental empleado en la investigación científica para obtener conocimiento científico es el método científico, que se define como: El conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas de investigación mediante la prueba o verificación de hipótesis.

Abreu (2012), indica que, la identificación del problema es el paso más importante del método científico y se presenta como la etapa más complicada en la formulación de un estudio de investigación, esto es debido a la cantidad de variables correlacionadas que intervienen en el dominio del mismo. Y aclara que, el nacimiento de un proyecto de investigación se origina en la identificación del problema, la explicación de los factores y componentes principales de éste y la exposición de las posibles dimensiones de estudio, es decir, nace con las acciones de identificación del problema y termina con la determinación de las dimensiones de estudio. A su vez, Abreu (2015), señala que se hace necesario comprender que la selección del método es un requisito vital para el éxito de la investigación, el que se constituye en la herramienta que garantiza la sistematización y él ordena de la investigación, adicionalmente, ayuda al logro de los objetivos establecidos en un estudio. Para ayudar a obtener mejores resultados en el trabajo científico, el método ofrece un conjunto de reglas, procedimientos y técnicas que acercan al objeto de estudio y auxilian al investigador en el proceso de investigación científica.

Otros autores corroboran la importancia de la selección del método al iniciar una investigación: En tal sentido Lorences, Guelmes & Salmerón (2009), plantean que, la cuestión del método de investigación ha constituido y constituye el eje sobre el cual gira una buena parte de los debates, que se producen entre académicos e investigadores. Precisan que en ocasiones parece que el método adquiere una cierta independencia con respecto al objeto, lo cual resulta un elemento que no favorece la construcción, por ejemplo, de la Pedagogía como un todo sistémico.

Por otro lado, aclaran que existe una amplia diversidad de criterios respecto al método de investigación más adecuado y más aún de cómo este se materializa en la práctica científica. Abreu (2015), señala que, en este sentido, el primer asunto a perseguir en el análisis, es el de llevar a cabo la definición de un problema central, esto significa obtener el método como debe expresarse en forma entendible el tópico que se quiere investigar y enfatiza que la identificación del problema es el paso más importante del método científico y se presenta como la etapa más complicada en la formulación de un estudio de investigación, esto es debido a la cantidad de variables correlacionadas que intervienen en el dominio del mismo. De lo analizado por los autores antes citados, se puede resumir que precisar el método a utilizar en el desarrollo de una investigación dirigida a resolver un problema resulta determinante en la validez y confiabilidad de los resultados que se obtendrán.

Es importante tener presente que, en la identificación del problema y su planteamiento, a veces se cometen errores que pueden entorpecer el logro de los objetivos de la investigación, cuestión que ha sido analizado por diferentes autores: En tal sentido Rovetto & Fernández (2015), señalan que, si bien en el principio del proceso de investigación se necesita de una idea que se presenta como una formulación general del tema (lo primero que se responde rápidamente frente a la pregunta acerca de qué se trata la investigación), se ha podido constatar que en muchos casos su escritura queda “merodeando” los contornos de esa idea originaria sin dar el salto necesario hacia la formulación del problema de investigación, esto es, sin pasar del tema al problema, y ello porque suele ser dificultoso distinguir entre unidad de análisis y variables del nivel supraunitario, es decir, entre aquella variable contextual que se erigirá en el universo de estudio y aquello que se predica de ella. Estas dificultades las resume como sigue:

- Citar teorías en forma sucesiva y casi cronológica en algunos casos, sin poder conectarlas, apreciar sus coincidencias, divergencias y zonas de vacancia en la construcción del conocimiento. Ello incluye la imposibilidad de considerar los marcos de referencia propios de la discusión en cada disciplina o su contextualización histórica.
- Plantear una investigación empírica sin articularla con la perspectiva teórica y los problemas que en ella se hubieran observado.
- Dificultades para indicar el problema no solo en relación con el caso empírico, sino con la perspectiva disciplinar de la carrera.
- Dificultad para identificar la unidad de análisis del nivel supraunitario.

Sobre esta problemática Sala & Arnau (2014), señalan que el problema debe quedar claramente identificado. La inversión de tiempo y recursos que se realiza en una investigación requiere que la pregunta de investigación responda a un problema. Ciertamente podemos hacernos muchas preguntas e investigarlas, pero si no responden a un problema, nuestro estudio no tendrá ningún interés. Una investigación que pretendiera analizar cuantos niños rubios o morenos están cursando primaria no tendría sentido. De acuerdo a la problemática analizada, este trabajo tiene como objetivo el de contribuir a la preparación de los docentes en los aspectos fundamentales a tener en cuenta en la selección y planteamiento del problema en una investigación y que facilite con ello el aprendizaje de dicha actividad.

DESARROLLO

Para explicar la concepción de lo que es un problema en la investigación, se reseña lo planteado por López (2008), quien comienza su explicación analizando que, la actividad investigativa parte de la praxis, de los problemas que conoce y enfrenta el hombre en su actividad. Estos problemas, por tanto, los presenta la vida, la práctica, la realidad, y por eso algunos autores los llaman *problema real*. Añade que la naturaleza del problema real está dada por una dificultad, deficiencia, vacío, falta de conocimiento, necesidad de cambio, renovación, o una nueva necesidad o aspiración. Los educadores debemos buscar estos problemas en nuestro objeto, y especialmente en nuestro encargo social: El tipo de hombre que debemos formar, su formación para la vida.

Siguiendo a López expone como ejemplo: “*Los alumnos x no tienen la adecuada formación de habilidades prácticas para...*” ¿Por qué buscarlos en el alumno?. Porque nuestro encargo social es formarlo, educarlo. En él es donde se manifiestan los problemas (*Efectos*). Y aclara que hasta ese momento el docente tan sólo se movía en un nivel práctico profesional, pero cuando un profesional conoce, toma conciencia de un problema real y lo elabora conceptualmente, es decir lo formula como problema de su investigación y lo incluye en su diseño investigativo, entonces aquel se convierte en un *problema científico* y el docente pasa a ser, además, investigador. Es el momento cuando, realmente, tiene que reflejar, en lo que va a ser su diseño, los aspectos que hasta aquí hemos estudiado.

Define el problema científico como: categoría que da respuesta al ¿por qué? de la investigación. El problema científico es un conocimiento previo de lo desconocido, una incógnita en la ciencia que requiere investigación. La solución que se alcance debe contribuir a la transformación del objeto, al enriquecimiento del conocimiento, al logro del estado deseado y al desarrollo de la ciencia (según el tipo de investigación). Concluye expresando que, en la literatura científica se encuentra el problema científico formulado como pregunta o en forma de objetivo, lo que es relativo, ya que la pregunta plantea un fin ¿cómo, cuál?, y el objetivo no deja de ser una interrogante: encontrar, determinar, conocer. De cualquier forma, representa una cuestión dudosa que trata de resolverse, y delimita el modo de obtener un resultado cuando se conocen ciertos datos. Por ejemplo: ¿Cómo mejorar la formación de las habilidades prácticas para... en los alumnos x?

Otros autores exponen sus criterios acerca de lo que significa un problema de Investigación: Pérez & Merino (2015), consideran que los problemas son inconvenientes o fallas que surgen en distintos contextos y que requieren

de una solución. Puede entenderse que un problema es una barrera que debe ser sorteada para alcanzar un objetivo. Para fundamentar lo planteado aclara que una investigación, por su parte, es una pesquisa o una búsqueda que se desarrolla con el objetivo de incrementar el conocimiento acerca de un cierto asunto. Al investigar, la persona analiza diversas cuestiones, realiza experimentos y busca pruebas.

Continúa su explicación analizando lo siguiente:

- Es importante destacar que la noción de problemas de investigación no suele referirse a un inconveniente que surge en la labor investigativa, sino que está vinculada al fenómeno específico que se pretende investigar.
- Un problema de investigación, por lo tanto, es aquello que se desea explicar a partir de la tarea del investigador. Su acepción como *problema* se vincula a que, por lo general, la finalidad de una investigación es brindar una solución: lo que se investiga, de este modo, supone un problema a resolver.
- Se trata, en otras palabras, del porqué de la investigación, que aparece tras el diagnóstico que el investigador realiza acerca de un fenómeno, un proceso o un hecho que no puede explicar o que desconoce sus causas y/o efectos.
- Fundamental y necesario es que los responsables de un estudio o proyecto lleven a cabo la determinación del problema de investigación. Y es que de este dependerá lo que es la calidad de las respuestas obtenidas, es decir, del resultado en cuestión. De ahí que el mismo tenga que determinarse basándose en criterios tales como la observación, la deducción, las hipótesis, la inducción o incluso las predicciones.

Y explica que, además de todo lo expuesto, no se puede pasar por alto otros aspectos relevantes y fundamentales respecto a los ya mencionados problemas de investigación:

- Las fuentes para identificarlos pueden ser muchas y variadas: la experiencia, las innovaciones y cambios, la información recogida en distinta documentación, las memorias de investigación llevadas a cabo, el intercambio de opiniones con otros investigadores...
- A la hora de acometer lo que es la valoración de un problema como esos, es imprescindible basarse en aspectos tales como si es real, si se puede calificar como relevante, si es resoluble, si puede conseguir convertirse en un generador de conocimiento, si resulta factible, si puede dar lugar a nuevos problemas.

Para Barboza, Ventura & Gaycho (2018), un problema de investigación representa un asunto específico de un tema de investigación, que genera insatisfacción, incompreensión o una dificultad que requiere ser explicada o

solucionada por una comunidad científica y que se expresa en forma de interrogante. Por su parte, un tema de investigación es un asunto general que motiva una discusión actual y que puede ser abordado por una o varias disciplinas. Siguiendo a Barboza, considera que identificar un problema de investigación no es una tarea sencilla y se recomienda que sea definido por un experto, no obstante, sugiere algunas directrices que puede seguir un investigador novel para identificar un problema de investigación:

- Reconocer los temas de investigación de su disciplina
- Familiarizarse con un tema de investigación de su interés
- Efectuar una actualización bibliográfica en relación con el tema de investigación.

Y precisa que esto también ayudará al investigador a valorar la factibilidad, el abordaje metodológico y los aspectos éticos de un problema de investigación.

Corona, Fonseca & Corona (2017), exponen que, entre las distintas categorías que conforman la actividad investigativa, el problema científico ocupa un lugar preponderante debido a su particular relación con el resto de los componentes de ese proceso. Aclaran que la profundidad teórica que ha alcanzado el problema científico, como categoría investigativa, queda expresada en la literatura enmarcada en el campo de la Metodología de la investigación científica, no obstante, esta categoría sigue siendo un área abierta al enriquecimiento y desarrollo, lo cual no está exento, como es propio de la ciencia, de polémica y contradicciones.

Recalcan la importancia del problema científico en el proceso investigativo, para lo cual explican los siguientes aspectos:

- La primera de estas ideas radica precisamente, en el papel trascendental que ocupa el problema de investigación dentro del proceso de investigación científica; visto dicho proceso como un sistema en el cual las diferentes categorías que lo componen están íntimamente interrelacionadas.
- El problema de investigación es el punto de partida de una investigación científica; constituye el elemento a partir del cual serán determinados otros componentes esenciales del proceso investigativo.
- El problema de investigación, como categoría, delimita el objeto de estudio de la investigación (o sea, el qué se va a investigar), precisa su objetivo (el para qué se hará la investigación), y determina a través del anterior, los aspectos fundamentales de su diseño metodológico (el cómo se realizará el trabajo).

Muestran un ejemplo de cómo se concreta en un proyecto esta relación determinante entre el problema de investigación y las otras categorías mencionadas:

Problema: ¿Qué características clínico epidemiológicas tiene la retinopatía de la prematuridad en Sancti Spiritus y cuáles son los principales factores de riesgo relacionados con su desarrollo?

Objeto de estudio: Las características clínicas y epidemiológicas de la retinopatía de la prematuridad y sus factores de riesgo en el contexto de la provincia de Sancti Spiritus.

Objetivos:

- Determinar las características clínicas y epidemiológicas de la retinopatía de la prematuridad en Sancti Spiritus.
- Precisar cuáles son los principales factores de riesgo relacionados con su desarrollo en dicho contexto.

Sobre las características que debe tener el problema de investigación se refieren algunos autores tales como:

López (2008), relaciona las siguientes:

1. Objetividad. Tiene que responder a una necesidad real de la sociedad, y tiene que ser expresión de un desconocimiento.
2. Especificidad. Debe ser formulado con claridad y precisión.
3. Contrastabilidad empírica. Los términos incluidos en la formulación del problema deben estar elaborados de forma tal que permita la búsqueda de datos en un tiempo previsible.

Padrón (2001), considera que son:

1. Debe tener solución
2. El problema planteado debe ser expresado con claridad y precisión
3. El problema científico se ocupa de hechos naturales
4. Los problemas deben ser capaces de ser observados empíricamente
5. En la formulación del problema debe tenerse explícitas las variables que se relacionan en la investigación
6. Debe ser formulado claramente a modo de pregunta
7. El planteamiento del problema implica la posibilidad de prueba empírica de poder observarse en la realidad.

En estas dos consideraciones se evidencia que el problema debe ser bien delimitado y preciso, además de otras condiciones que debe cumplir, tales como, su objetividad, factibilidad y que pueda ser comprobado en la práctica.

Arias (2012), analiza otros aspectos sobre los cuales plantea que, en términos generales, problema es un asunto que requiere solución. Independientemente de su naturaleza, un problema es todo aquello que amerita ser resuelto. Si no hay necesidad de encontrar una solución, entonces no existe tal problema.

Continúa su explicación indicando que, según su naturaleza, se identifican dos grandes tipos de problemas: Prácticos y de investigación.

Prácticos

- Sociales.
- Económicos.
- Educativos.
- De salubridad.
- Administrativos.
- Otros.

De investigación:

- Que buscan describir: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?
- Que buscan explicar: ¿por qué?, ¿cuáles son las causas?
- Que buscan predecir: ¿cuáles serán los efectos o consecuencias?

A continuación, conceptualiza cada uno de ellos:

- Los **problemas prácticos** son dificultades, anomalías, situaciones negativas o diferencias entre “lo que es” y “lo que debe ser”. Éstos requieren de una acción para su solución y pueden ser de carácter económico, social, educativo, gerencial, de salud individual o colectiva.

Ejemplos: la delincuencia, el desempleo, la inflación, la deserción escolar, las epidemias, etc. Por supuesto, la solución de estos problemas no está en manos de los científicos, pero el investigador sí puede aportar datos e información a las autoridades competentes para que tomen las medidas necesarias dirigidas a solventar tales dificultades. En muchos casos, para resolver un problema práctico, se requiere plantear y dar respuesta a problemas de investigación.

- Los problemas de investigación, también llamados problemas cognoscitivos o de conocimiento, constituyen nuestro principal centro de atención. A diferencia de los problemas prácticos, los problemas de investigación son interrogantes sobre un aspecto no conocido de la realidad. En este sentido, lo desconocido se presenta como un problema para el científico, quien se plantea preguntas sobre aquello que no conoce y

que deberá responder mediante una labor de investigación. Las respuestas que se obtengan constituyen la solución al problema.

- En síntesis: Un problema de investigación es una pregunta o interrogante sobre algo que no se sabe o que se desconoce, y cuya solución es la respuesta o el nuevo conocimiento obtenido mediante el proceso investigativo.

Concluye su análisis explicando como cuándo puede surgir un problema de investigación, que relaciona a continuación:

1. Cuando existe una laguna o vacío en el conocimiento referido a una disciplina.
2. Al presentarse algo desconocido por todos en un momento determinado.
3. Cuando existe contradicción en los resultados de una investigación o entre dos investigaciones.
4. En el momento en que nos interrogamos acerca de cualquier problema práctico.

Ejemplifica en la tabla 1, los tipos de problema descritos.

Tabla 1. Ejemplo de tipos de problemas práctico y de investigación.

Problemas prácticos	Problema de investigación
El desempleo	¿Cuál fue la tasa de desempleo durante el primer semestre de 2003?
Existencia de un mercado negro de divisas.	¿Qué consecuencias tendrá para la economía la existencia de un mercado negro de divisas?
La empresa X muestra pérdidas continuamente.	¿Cuáles son las causas que ocasionan las pérdidas en la empresa X?
Un equipo de computación presenta fallas en su funcionamiento.	Determinación de las causas que producen las fallas en el funcionamiento del equipo.

Planteamiento del problema

Según la Norma APA (2016), el **planteamiento del problema** es la explicación del tema o de lo que se quiere hacer en un trabajo investigativo. Se trata de establecer la problemática de la investigación, que quiere decir, concretar una situación para analizarla, delimitarla, describirla y darle una posible solución o respuesta al por qué de sus causas o consecuencias. En este sentido Iglesias & Cortez (2016), exponen que de una idea de investigación puede surgir un problema de investigación si se cumplen las premisas siguientes:

- La idea debe conducir a un problema objetivo, es decir, responder a una necesidad de la sociedad, partir de un desconocimiento científico y dar como resultado la creación de un nuevo conocimiento. Objetividad.

- La idea debe ser precisa, no tener ambigüedades, debe estar bien claro el objetivo y las cuestiones particulares de interés. Especificidad.
- La idea debe conducir a un problema que sea soluble en un tiempo determinado, no puede llevar a algo rebuscado, insoluble o en extremo difícil de resolver, su forma de solución debe estar garantizada, la búsqueda de la información, los métodos de análisis de datos, los métodos de solución, etc. Asequible.

Precisan que la relación problema, objeto (campo de acción) y objetivos, es una relación que, con carácter de ley, se presenta en el proceso de Investigación Científica, que establece vínculos esenciales y obligatorios entre esas tres características.

A su vez, Scottsdale (2018), expone que el planteo del problema de investigación proyecta un problema específico, redactado en forma de una hipótesis y se articula para llevar la investigación a una conclusión específica. Comienza con un área amplia, un área estrecha de interés, a continuación, define el alcance de lo que se quiere estudiar. Debe asegurarse de que la declaración del problema de investigación se adhiera a la y las características que describen todos los enunciados de los problemas con éxito. Agrega que, un planteamiento del problema de investigación debe ser usado para definir el alcance del estudio. Uno de los problemas comunes de los estudios de investigación es "arrastré del alcance", en el cual más y más preguntas se suman y el trabajo nunca se hace, o se hace ineficaz.

Según Balliache (2015), para iniciar una investigación se debe partir de la identificación una situación o dificultad, aún sin solución, que deberá ser delimitada con precisión para luego valorarla críticamente y proceder a su estudio sistemático hasta alcanzar su solución. Los factores a tener en cuenta para escoger un problema lo muestran según la tabla 2.

Tabla 2. Factores a tener en cuenta para escoger un problema.

Precisión:	El tema debe referirse a un aspecto claro y preciso. El tema elegido debe poseer un contenido definido que lo haga unívoco y con límites conceptuales claros.
Extensión	El tema de investigación debe ser específico y abarcar un aspecto limitado del problema.
Originalidad	El tema debe referirse a un aspecto no estudiado antes.
Relevancia	El tema debe ser importante desde un punto de vista teórico y práctico.
Factibilidad	Se analiza la posibilidad de realizar la investigación, de acuerdo a los recursos disponibles. La experiencia del investigador es un recurso muy importante.

Tiempo	Es fundamental entrar a considerar de qué tiempo se dispone para la realización del tema escogido. Para determinar el tiempo disponible es recomendable hacer una agenda de trabajo que tome en cuenta las horas hábiles de trabajo.
Utilidad	Se debe prever su utilidad con el fin de realizar un trabajo que se proyectó a los demás, y no solamente sirva para optar un título en una carrera determinada.
Fuentes de información	Conviene cercionarse si el material necesario para el trabajo está al alcance o disposición, pues sin esta seguridad no debe iniciarse el desarrollo del tema.
Capacidad para desarrollarlo	Debe conocerse el tema escogido, como también su relación con otros temas.

De acuerdo con Morales (2016), el momento más importante del diseño de una investigación es el planteamiento del problema, ya que sobre él descansa la elaboración de los apartados subsecuentes del anteproyecto. Considera que, en términos operativos, plantear un problema consiste en la exposición lógica y articulada de los siguientes elementos:

- a. Contexto de la situación problemática,
- b. Exposición de los antecedentes del problema,
- c. Formulación, justificación y viabilidad del problema,
- d. El diseño de los objetivos y/o propósitos.

En algunos casos se incluyen las hipótesis o supuestos, aunque el mejor momento para elaborarlas es posterior a la revisión exhaustiva de literatura.

Añade además que, una vez elegido el tema de interés para realizar una investigación, es necesario transformarlo en un problema de investigación. Para lograr lo anterior se sigue un proceso heurístico en donde se reflexiona sobre nuestros saberes y certezas iniciales y enriquecemos nuestra mirada gracias a un análisis situacional y a la revisión inicial de literatura; con estos elementos constituimos un campo problemático en el que reconocemos la complejidad del fenómeno a estudiar y podemos plantear un problema de forma clara y consistente.

A continuación, se ofrece una síntesis de la explicación dada por Morales sobre los elementos que articulan con el planteamiento del problema:

- a. Contexto de la situación problemática- Consiste en un análisis contextual vinculado a la problemática que se va a abordar. Se trata de exponer los referentes empíricos que tenemos sobre el problema, los cuales se contrastan con documentos normativos u orientadores para dar cuenta de un campo problemático que requiere ser objeto de estudio o transformación.

Los argumentos y su validación deberán ser lo suficientemente sólidos para que el lector comparta la idea de que efectivamente se presenta un problema.

- b. Antecedentes- En este apartado se incluyen los referentes teóricos (estado del arte) que explican cómo ha sido abordado el problema por otros. Es muy importante citar aportaciones, discusiones o conclusiones de tesis, ponencias, reportes de investigación o artículos científicos que abordan el mismo objeto de estudio.
- c. Formulación del problema de investigación- Se define según García (2008), citado por Morales (2016), como una frase u oración que describe el asunto a tratar, el cual puede ser un vacío en la información respecto del objeto de estudio, el desconocimiento de un aspecto, una inconsistencia entre teoría y práctica o una información contradictoria, sin descartar como problema de investigación el repetir un estudio que se efectuó anteriormente con otros recursos o en otras condiciones.
- d. Objetivo(s) y/o Propósito(s)- para García, 2008 (citado por Morales, 2016), existe una distinción entre objetivo y propósito. El objetivo corresponde a la intención de conocer y está estrechamente relacionado con el proceso de investigación; por su parte, el propósito se orienta a la aplicación de conocimiento para transformar una realidad.
- e. Justificación- consiste en describir la relevancia y vigencia del problema. Responde a las preguntas ¿para qué se quieren lograr los resultados del proyecto? ¿Cuál es su utilidad? ¿Qué alcance o proyección social tiene? ¿Ayudará a resolver un problema? ¿Cuál es su valor teórico? ¿Cuál es su utilidad metodológica? Es decir, los criterios que ayudan a elaborar la justificación son; conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.
- f. Viabilidad- consiste básicamente en responder una pregunta ¿Existen las condiciones materiales, tecnológicas, financieras, humanas y temporales para desarrollar la investigación?

A su vez Rojas & Moreno (2016), expresa que existen tres criterios o requisitos muy conocidos que no deben faltar para formular un buen problema científico, a saber: Debe formularse claramente y sin ambigüedades, deberá expresar una relación entre dos o más variables y la formulación del problema debe implicar posibilidades de comprobación empírica. Se considera además que la mejor forma de plantear un problema es la más simple: elaborar una buena pregunta. De ahí la importancia de que los futuros docentes aprendan a formular interrogantes, preguntas que requieran de un esfuerzo para encontrar su solución.

Para Comas, Medina, Nogueira & Sosa (2013), plantean que el problema científico es formar y organizar la idea de investigación a partir de los conocimientos que existen en la ciencia. La formulación del problema debe interrelacionar las variables que interactúan, ser novedoso, factible y pertinente, fundamentado en una fuerte concepción teórica, y establecido de forma clara, sencilla y sin ambigüedad.

Precisa que, para definir el problema científico de una investigación, en la forma tradicional, es necesario aplicar un grupo de métodos y técnicas como son: análisis bibliográfico, análisis comparativo, análisis sistémico, trabajos en grupos, *brainstorming*, entrevistas y encuestas.

A manera de resumen de lo analizado hasta aquí, se expone lo analizado por Hernández, Fernández & Baptista (1991), *“en realidad, plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema puede ser en ocasiones inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; ello depende de cuán familiarizado esté el investigador con el tema a tratar, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios de antecedentes, el empeño del investigador y sus habilidades personales”*.

Señalan además que:

- Seleccionar un tema o una idea no lo coloca inmediatamente en la posición de considerar qué información habrá de recolectar, con cuales métodos y cómo analizará los datos que obtenga. Antes necesita formular el problema específico en términos concretos y explícitos, de manera que sea susceptible de ser investigado con procedimientos científicos.
- Los elementos para plantear un problema son tres y están relacionados entre sí: los objetivos que persigue la investigación, las preguntas de investigación y la justificación del estudio.
- Entre los aspectos más relevantes, empleados por los distintos autores citados hasta aquí, para plantear un problema de investigación, se encuentran los siguientes:

Se necesita establecer la problemática de la investigación, debe ser usado para definir el alcance del estudio, debe formularse claramente, deberá expresar una relación entre dos o más variables, que sea factible de realizar, novedoso y que es el momento más importante del diseño de una investigación. Además de justificar por qué es necesario realizar la investigación, o sea que quede claro su pertinencia.

Preguntas de investigación

Iglesias & Cortez (2016), en relación con las preguntas de investigación, realizan el siguiente análisis:

- Además de los objetivos concretos de la investigación, es conveniente plantear, el problema de investigación, a través de una o varias preguntas, que no son más que las interrogantes que tiene el investigador sobre lo que se pretende investigar o alcanzar.
- Las preguntas de investigación no siempre son utilizadas para plantear el problema en sí, pueden servir de apoyo al mismo complementando el problema y haciendo más claro lo que se pretende.
- Las preguntas pueden ser más o menos generales, pero en la mayoría de los casos es mejor que sean más precisas y que orienten hacia las respuestas que se buscan con la investigación.
- Las preguntas de investigación al igual que los objetivos pueden ser modificadas en el transcurso de la investigación o inclusive agregarse nuevas para cubrir de esta forma los diversos aspectos del problema de investigación.

Según Comas, Medina, Nogueira & Sosa (2013), sobre este asunto considera lo siguiente:

Las preguntas de investigación deben ser claras, sin ambigüedades o dobles sentidos. Y deben ser formuladas sin errores sintácticos, gramaticales u ortográficos:

- a. Las preguntas de investigación deben poder ser comprendidas por cualquier académico o profesional. Se recomienda comprobar que otros colegas que no estén involucrados en el estudio comprenden claramente la pregunta.
- b. Los constructos incluidos en las preguntas deben ser definidos operativamente. Si es posible es aconsejable recurrir a fuentes contrastables (obras de reconocido prestigio, diccionarios, u otros) y cuando esto no es posible debe definirse claramente cómo el investigador entiende ese concepto y en el planteamiento metodológico deberá señalar qué criterios utiliza para establecerlo.

Señala ejemplos de preguntas no suficientemente comprensibles:

Pregunta: "¿estar empoderado en métodos y técnicas de creatividad hace que mejore el desarrollo docente?"

Comentario: ¿Qué significa estar empoderado en un método? ¿Cómo se podrá determinar en qué medida uno se está empoderado? ¿O será una percepción? y que quiere decir: ¿desarrollo docente? Se refiere a la mejora de la competencia docente y si fuera así, ¿se refiere a de cada una de las habilidades que se requieren o solo

de la comunicativa? La pregunta es muy confusa y poco concreta.

Por otra parte, Iglesias & Cortez (2016), acerca de las preguntas de investigación exponen las siguientes consideraciones:

- Es conveniente plantear, el problema de investigación, a través de una o varias preguntas, que no son más que las interrogantes que tiene el investigador sobre lo que se pretende investigar o alcanzar.
- No siempre son utilizadas para plantear el problema en sí, pueden servir de apoyo al mismo complementando el problema y haciendo más claro lo que se pretende.
- Pueden ser más o menos generales, pero en la mayoría de los casos es mejor que sean más precisas y que orienten hacia las respuestas que se buscan con la investigación.
- Al igual que los objetivos pueden ser modificadas en el transcurso de la investigación o inclusive agregarse nuevas para cubrir de esta forma los diversos aspectos del problema de investigación.
- Torres (2018), en su interpretación de lo que significan las preguntas de investigación realiza el siguiente análisis:

- Las preguntas de investigación son el primer paso que hay que dar antes de iniciar el estudio de algo que nos intriga. En ciencia, saber concretar bien cuál es el objetivo de una investigación es necesario para saber en qué dirección hay que diseñar la investigación y con qué clase de metodologías se puede contar.

Al referirse a la función que realiza la pregunta de investigación, afirma que es concretar la incógnita que se quiere develar (o develar parcialmente, en la mayoría de los casos). Tan importante es saber identificar bien el problema como especificar qué no forma parte de este, para evitar confundir conceptos parecidos. Y plantea el siguiente ejemplo: Si queremos saber qué influencia tiene sobre el desarrollo de la inteligencia de una persona el hecho de haber vivido en el mismo hogar con su padre y su madre biológicos durante la infancia, no podemos plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo repercute sobre la inteligencia en la adultez la convivencia con la familia durante los primeros años de vida? Explica que en este caso el concepto "familia" es demasiado ambiguo, y el hecho de trabajar con él puede distorsionar completamente los resultados de la investigación. Además, "los primeros años de vida" no es un concepto esclarecedor, es mucho más conveniente concretar proponiendo, por ejemplo, un lapso de los 11 años que van desde el nacimiento hasta la pubertad, aproximadamente. Aclara que dado que la investigación

científica siempre tiene un punto necesariamente reduccionista (nos interesa conocer bien una parcela muy concreta de la realidad, y no otras), las preguntas de investigación dan paso a otras subpreguntas que concretan aún más aquello que se quiere responder. Así, se pasa de una duda general a otras más específicas que, en conjunto, ayudan a responder la primera.

Siles Ortega (2016), añade que, las preguntas de investigación no siempre son utilizadas para plantear el problema en sí, pueden servir de apoyo al mismo complementando el problema y haciendo más claro lo que se pretende y agrega que las preguntas pueden ser más o menos generales, pero en la mayoría de los casos es mejor que sean más precisas y que orienten hacia las respuestas que se buscan con la investigación.

A manera de resumen de lo planteado, acerca de las preguntas de investigación, por los autores antes citados, los principales aspectos son:

- En toda investigación científica se comienza siempre con el planteamiento del problema y una pregunta de investigación.
- Las preguntas de investigación orientan la formulación de objetivos y todo el proceso de toma de decisiones en el diseño de la investigación.
- Que sean precisas y que orienten hacia las respuestas que se buscan con la investigación, o sea que, debe orientar y especificar aún más lo que se va a investigar, pues la pregunta ayuda al investigador a visualizar qué se necesita para darle respuesta.
- Deben ser claras, sin ambigüedades o dobles sentidos. Y deben ser formuladas sin errores sintácticos, gramaticales u ortográficos.

CONCLUSIONES

De acuerdo al vertiginoso avance de la ciencia, entre ellos lo que concierne a la influencia en la calidad del proceso docente educativo en las universidades, se hace necesario la superación constante de los docentes, tanto desde el punto de vista pedagógico como en lo referente a su profesión, de ahí la importancia de su incorporación a la investigación encaminada a la solución de problemas, que se presentan en estos centros educacionales, para lo cual deben estar preparados.

Es consenso en los autores consultados que, para iniciar una investigación una de las primeras acciones a realizar es la identificación de una situación o dificultad a la que todavía no se le ha encontrado una solución, que tendrá que ser concretada con precisión para luego valorarla críticamente y proceder a su estudio sistemático hasta alcanzar su solución. La delimitación del tema constituye

el primer paso para la realización de una investigación, que consiste en determinar con claridad y precisión el contenido del trabajo a presentar.

Define el problema científico como: categoría que da respuesta al ¿por qué? de la investigación. El problema científico es un conocimiento previo de lo desconocido, una incógnita en la ciencia que requiere investigación. La solución que se alcance debe contribuir a la transformación del objeto, al enriquecimiento del conocimiento, al logro del estado deseado y al desarrollo de la ciencia, según el tipo de investigación (López, 2008).

El problema debe ser bien delimitado y preciso, además de otras condiciones que debe cumplir, tales como, su objetividad, factibilidad y que pueda ser comprobado en la práctica.

Coinciden los autores consultados en que se necesita establecer la problemática de la investigación, debe ser usado para definir el alcance del estudio, debe formularse claramente, deberá expresar una relación entre dos o más variables, que sea factible de realizar, novedoso y que es el momento más importante del diseño de una investigación. Además de justificar por qué es necesario realizar la investigación, o sea que quede claro su pertinencia.

Las preguntas de investigación deben ser precisas y que orienten hacia las respuestas que se buscan con la investigación, o sea que, debe orientar y especificar aún más lo que se va a investigar, pues la pregunta ayuda al investigador a visualizar qué se necesita para darle respuesta.

Como resultado se presenta un documento con los contenidos actualizados de la temática estudiada, con un enfoque didáctico que facilita su comprensión y se corrobora la importancia de plantear de forma adecuada el problema al iniciar una investigación, que determinará la obtención de mejores resultados en esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L. (2012). La Formulación de los Antecedentes del Problema de Investigación Científica. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 7(1) 163-168. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)163-168.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)163-168.pdf)
- Abreu, J. L. (2015). Análisis al Método de la Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 10(1), 205-214. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10\(1\)205-214.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10(1)205-214.pdf)
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ª Edición. Caracas: Episteme, C.A.

- Balliache, D. (2015). El problema y su delimitación. Recuperado de <https://prezi.com/gxhx3tvyygq4/el-problema-y-su-delimitacion>
- Barboza M., Ventura J., & Gaycho T. (2018). Consideraciones en relación con el problema de la investigación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(1), 89-91. Recuperado de <http://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1198>
- Comas, R., Medina, R., Nogueira, D., & Sosa, T. (2013). Propuesta metodológica para la formulación del problema científico. *Ing. Ind*, 34(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362013000200008
- Corona, M., Fonseca, H. M., & Corona, F. (2017). Algunos apuntes generales sobre el problema de investigación. *Medisur*, 15 (3), 426-431. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-897X2017000300018
- Gómez del Río, G. (2017). Tesis: ejemplos de redacción del problema de investigación. Recuperado de <http://www.tesiscomosehace.com/2017/06/tesis-ejemplos-de-redaccion-problema.html>
- Hernández, S., R. Fernández, C., Baptista L. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc-GrawHill.
- Iglesias, M., Cortés, M., Pérez Maya, C., & Cortés Iglesias, M. (2016). Propuesta de pasos de la investigación en los proyectos científicos en el proceso de formación y gestión del conocimiento en las universidades. *Revista de cooperacion.com*, 9. Recuperado de <http://revisadecooperacion.com/numero9/09-03.pdf>
- Jiménez, D. (2016). Guía para la elaboración de la tesis o investigación en ciencias sociales y médicas (Antología). Recuperado de <https://es.slideshare.net/danieljimenezcornejo/gua-para-la-elaboracin-de-la-tesis-22516087>
- López, J. (2008). Investigación educativa: en preguntas y respuestas. Curso de metodología para el post grado. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar.
- Lorences, J., Guelmes, E., & Salmerón, E. (2009). La concepción dialéctico materialista de los métodos en la investigación pedagógica. *Actividad científica y resultados*. *Revista Valera*, 24 (9). Recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv2402.pdf>
- Morales, M. (2016). Diseño de la investigación. Planteamiento del problema de investigación. Seminario de investigación. Recuperado de <https://www.flipsnack.com/cencalli7/planteamiento-del-problema-de-investigacion.html>
- American Psychological Association. (2016). Cómo elaborar el planteamiento del problema de tu tesis. Recuperado de <http://normasapa.net/category/tesis/>
- Padrón, J. (2001). El problema de organizar la investigación universitaria. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos7/inun/inun.zip>
- Pérez J., & Merino, M. (2015). Definición de problemas de investigación. Recuperado de <https://definicion.de/problemas-de-investigacion/>
- Rojas, C., & Moreno, G. (2016). ¿Cómo enseñar a formular problemas científicos a docentes en formación, desde la clase? *Pedagogía Universitaria*, 21(3).
- Rojas, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. Introducción capítulo I. En L., Abero, L., Berardi, A., Capocasale, S., García Montejó y R., Rojas Soriano, *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto S. R. L.
- Rovetto, L., & Fernández, M. (2015). La formulación de la situación problema en las tesis del doctorado. En psicología de la universidad nacional de rosario: errores comunes y propuestas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 11-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798005>
- Sala, J. & Arnau, L. (2014). El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y checklist para formular correctamente. Departamento de Psicología Sistemática y Social. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Scottsdale, B. (2018). ¿Cuáles son algunas características de un planteamiento del problema de investigación? Recuperado de <http://www.geniolandia.com/13091442/cuales-son-algunas-caracteristicas-de-un-planteamiento-del-problema-de-investigacion>
- Siles, M. (2016). Preguntas directrices. Recuperado de <http://silescualitativa.blogspot.com/2016/06/preguntas-directrices.html>
- Torres, A. (2018). Preguntas de investigación: cómo plantearlas, y ejemplos. *Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.net/miscelanea/preguntas-de-investigacion>

04

LA EVALUACIÓN FISIOTERAPÉUTICA EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS

PHYSIOTHERAPEUTIC EVALUATION IN THE PRACTICE OF PHYSICAL SPORT ACTIVITIES

Lic. Juan Carlos Vásquez Cazar¹

E-mail: jcvasquez@utn.edu.ec

MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta¹

E-mail: jbmendez@utn.edu.ec

MSc. Katherine Geovanna Esparza Echeverría¹

E-mail: kgesparza@utn.edu.ec

¹ Universidad Técnica del Norte. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Vásquez Cazar, J. C., Méndez Urresta, J. B., & Esparza Echeverría, K. G. (2018). La evaluación fisioterapéutica en la práctica de actividades físico deportivas. *Revista Conrado*, 14(64), 33-39. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el contexto de la fisioterapia de la actividad deportiva y el entrenamiento físico, uno de los primeros procesos que deben implementar, es la evaluación fisioterapéutica; esta es útil, en el primer diagnóstico y más tarde determina el procedimiento terapéutico adecuado. Es un proceso evaluativo que constituye una ruta para la educación, orientación, valoración física y prevención de lesiones; además, comprende procedimientos terapéuticos para evitar alteraciones posturales en los practicantes. En el artículo se consideran los referentes teóricos acerca de la evaluación fisioterapéutica en la actividad física, componentes y valoración del somatotipo, la antropometría, flexibilidad y las alteraciones posturales en la práctica deportiva. El estudio permite asumir que la evaluación fisioterapéutica aporta en la salud y el rendimiento de los deportistas y a su vez, promueve el tránsito hacia un proceso de prevención y rehabilitación del paciente-deportista.

Palabras clave:

Salud, Evaluación fisioterapéutica, actividad física, deporte, postura.

ABSTRACT

In the context of physiotherapy of the sport activity and physical training, one of the first processes that must be implemented is the physiotherapy evaluation; it is useful, in the first diagnosis and later determines the appropriate therapeutic procedure. It is an evaluative process that constitutes a route for education, orientation, physical assessment and injury prevention; in addition, it comprises therapeutic procedures to avoid postural alterations in the practitioners. In the article the theoretical referents are considered about the physiotherapeutic evaluation in the physical activity, components and valuation of the somatotype, the anthropometry, flexibility and the postural alterations in the sport practice. The study allows us to assume that physiotherapeutic evaluation contributes to the health and performance of athletes and, in turn, promotes the transition to a process of prevention and empowerment of the patient-athlete.

Keywords:

Health, Physiotherapeutic evaluation, physical activity, sport, posture.

INTRODUCCIÓN

En la carrera de Terapia Física Médica de la Universidad Técnica del Norte (UTN) de Ecuador, una de las disciplinas que la conforman está relacionada con el diagnóstico fisioterapéutico. Esta disciplina juega un papel fundamental en el desempeño de los egresados, pues constituyen herramientas de trabajo esenciales para dirigir cualquier práctica deportiva. De ahí la importancia de ella en la formación de los profesionales.

Al respecto, es menester señalar que el hombre desarrolla las capacidades de aprender, adaptarse y confrontarse con el mundo y ante él, alcanzando un nivel de independencia en su entorno interno, material y social. Todo esto gracias a que su aprendizaje y su actividad motora están muy arraigada en sus componentes histórico, social y cultural. La actividad física regular se asocia con una vida más saludable y más larga en cualquier contexto. No obstante, la mayoría de las personas adultas, adolescentes y niños no desarrollan una actividad física suficiente como para lograr beneficios sanitarios.

La salud, es el estado de todo ser vivo que goza un absoluto bienestar tanto a nivel físico, como a nivel mental o social. (Organización Mundial de la Salud, 2017) En el ámbito del entrenamiento físico y la práctica deportiva, esta condición permite comprender que, para alcanzar el bienestar, el fisioterapeuta debe intervenir en los ajustes que el usuario, entiéndase paciente-deportista, requiere para adaptarse a su realidad. Estos ajustes provienen del análisis del contexto en el que se desenvuelve, su historia y sus expectativas individuales y familiares. Se precisa, además, la interpretación de los resultados de la evaluación del movimiento corporal humano, el conocimiento de la condición de funcionamiento de la persona, de su actitud, su potencial y su disposición para desarrollar conjuntamente estrategias que propicien su integración social.

De este modo la evaluación se convierte en una actividad inherente a la naturaleza humana, un ejercicio natural interactivo de la capacidad interpretativa del ser humano en cada momento y en todo proceso del entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve.

La evaluación diagnóstica es un proceso dinámico de análisis de información con el cual el fisioterapeuta realiza juicios clínicos basados en los datos obtenidos durante la examinación; los resultados del examen físico le permiten al fisioterapeuta determinar las alteraciones que presenta el deportista (en caso de que las posea), en cada ámbito de examinación y con ello mantener el funcionamiento humano óptimo y por ende el mejor rendimiento deportivo (Lesmes, 2013).

La condición posmoderna y el pensamiento complejo comprometen a los profesionales, académicos y estudiantes en formación; de allí, la importancia de considerar el proceso de evaluación diagnóstica como una estrategia fundamental para el análisis y la solución de situaciones en el área de la fisioterapia y la práctica deportiva. Este proceso exige fortalecimiento conceptual y afinamiento del pensamiento y de la autonomía racional.

Este proceso evaluativo no debe limitarse a la aplicación de pruebas y señalar una serie de alteraciones o aproximaciones a condiciones *estandarizadas como normales*. Debe profundizarse en el sentido de una actividad cotidiana, con una óptica científica que respalde la condición profesional y guíe el desempeño. La evaluación fisioterapéutica se debate dentro de la problemática causada por el desconcierto teórico y la persecución de la tecnología como un fin, que desconoce su carácter de herramienta que posibilita el crecimiento del proceso evaluativo (Daza, 2007).

Según Popov (2008), la realización de una correcta evaluación fisioterapéutica a los deportistas tiene como propósito fundamental la prevención. A través de ella se logra estar atento a cualquier alteración encontrada, y con ello, en la medida de lo posible, evitar y corregir los factores que desencadenan las alteraciones producidas por prácticas deportivas en general, las lesiones asociadas o aquellas secuelas de la lesión primaria y sus posibles recaídas.

Contar con una correcta evaluación fisioterapéutica contribuye, entre otras cuestiones, un aspecto esencial para el logro de una práctica deportiva de calidad. Desde esta perspectiva, una de las prioridades de los sistemas deportivos y sanitarios, ha de ser el mantener e incrementar la calidad de estos procesos.

El examen fisioterapéutico, como subproceso, se realiza con el objetivo de obtener una historia, realizar revisión de los sistemas, seleccionar y aplicar pruebas y mediciones acordes al interés y reunir datos acerca del paciente. El examen inicial es una exhaustiva investigación y un proceso específico de pruebas o valoraciones que conducen a identificar posibles alteraciones. Durante la ejecución de este proceso también se puede identificar posibles problemas que requieran ser referidos a otros profesionales de la salud (Carbajal & Martínez, 2012).

En consecuencia, las innovaciones que se implementen en los procesos de la práctica de la actividad física y del deporte pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos-deportistas.

DESARROLLO

La pasada década se caracterizó por la concienciación pública referente a la sanidad y al bienestar, lo que ha generado un aumento creciente de los beneficios que aporta el buen estado físico. El resultado ha sido la expansión de la disponibilidad de actividades atléticas y un número creciente de participantes en ocupaciones deportivas. A pesar de la sofisticación de los cuidados médicos, del equipo atlético y de las reglas de juego, el volumen de actividades y de participantes y la intensidad de las modernas técnicas de entrenamiento han conducido a un aumento global de las lesiones deportivas (Bernhardt & Lorenzana del Río, 2013).

Reconocer la importancia de la evaluación fisioterapéutica en la práctica deportiva, es desarrollar la conciencia del evaluador en un proceso que constituye uno de los momentos más relevantes de la práctica profesional, en tanto que el diagnóstico contribuye a pronosticar el desarrollo futuro de un problema (acorde con su entorno), ayuda a la toma de decisiones (planificación) sobre las medidas de apoyo necesarias y las diferentes acciones que influyen en el logro de ese pronóstico. De igual forma, sustenta la ejecución y el seguimiento de la interacción terapéutica al posibilitar identificar fenómenos o variables que fortalecen una proyección profesional rica en estrategias para la promoción de la educación y la prevención en la práctica deportiva.

De esta manera el objetivo principal de la rehabilitación deportiva, no es únicamente restaurar el rendimiento funcional de la parte corporal afectada, sino que está íntimamente relacionada con el mantenimiento de las capacidades atléticas del deportista (Olmo, 2000).

Es indudable que determinadas características físicas están ligadas al máximo desempeño deportivo dando fundamento a un llamado prototipo morfológico, y que su divulgación resulta de suma importancia a los profesionales y los ejecutores de la actividad física; en este sentido, la evaluación fisioterapéutica como proceso sistemático, permanente y continuo, plantea los siguientes tipos de evaluación:

Evaluación subjetiva: se basa en indagar la causa probable de aparición del dolor, para lograr concientizar el compromiso de los pacientes en el tratamiento y en las medidas de prevención (Herrera, 2014).

Evaluación analítica: se centra en examinar las diferentes estructuras del aparato locomotor: piel, músculos, articulaciones, sistema capsulo-ligamentoso y hueso, ya sea de manera individual o grupal mediante la observación,

palpación, movilización, objetivación y auscultación (León, et al., 2006).

Evaluación funcional: trata de valorar la capacidad del individuo para desarrollar las actividades de la vida diaria y vida laboral observando las repercusiones de la enfermedad sobre las principales funciones de las articulaciones, sistema músculo tendinoso y sistema músculo esquelético (Herrera, 2014; León, et al., 2006).

La práctica de actividad física y el entrenamiento es una preparación metódica que realiza una persona para realizar con mayor eficacia una determinada actividad. El concepto de entrenar determina la capacidad profesional de preparar a un deportista para el ejercicio, sin embargo, en ese proceso pueden ocurrir lesiones.

La fisioterapia interviene en el deporte previniendo, diagnosticando, rehabilitando y reintegrando al deportista a sus actividades deportivas mediante el uso de aparatos y ejercicios enfocados a la actividad deportiva (Navas, 2000).

Particular atención en la Universidad Técnica del Norte, Institución de educación Superior que promociona la práctica física deportiva de los estudiantes y personas vinculadas dando cumplimientos a uno de los elementos sustantivos, como es la vinculación con la comunidad. Estas personas son objeto de atención especial por parte de la medicina deportiva, la cual permite controlar, asesorar y dirigir esta población hacia una práctica sana, ajustada y productiva del ejercicio físico, procurando disminuir las lesiones deportivas.

Una lesión deportiva puede catalogarse como cualquier lesión que se encuentra relacionada con la actividad física que requiera de atención médica. Debido a la incidencia de dichas lesiones entre la población deportista, se requiere de un área especializada que pueda ofrecer rehabilitación, prevención y atención tanto a atletas profesionales como aficionados; es así, como la fisioterapia deportiva, mediante el uso y aplicación de agentes físicos, previenen, recobran y readaptan a los deportistas a la práctica de sus diferentes actividades dentro de este campo (Asociación Española de Fisioterapia en el Deporte, 2017).

En el marco de la evaluación fisioterapéutica, la antropometría o cine antropometría, es una disciplina que describe y cuantifica las características físicas de los deportistas. Ella, además de la valoración funcional del atleta, incluye el estudio del perfil antropométrico, el cual puede llegar a ser uno de los factores que influyan en el éxito en el deporte, tanto desde el punto de vista fisiológico como biomecánico. Milián, Moncada & Borjas (2014), señalan

estos autores que la antropometría, es una ciencia que permite el estudio de la composición corporal con el fin de describir las características físicas, nutricionales y los efectos de la actividad física en el cuerpo humano.

Por otra parte, López, Dominguez, Ávila & Ching (2014), hacen referencia al término somatotipo para determinar la complejidad física de un individuo, el cual puede ser clasificarlo según tres componentes, endomorfo, mesomorfo y el ectomorfo.

Sobre estos Martínez-Sanz, Urdampilleta, Guerrero & Barrios (2011), los define como:

- Endomorfismo: representa la adiposidad relativa, hace referencia a formas corporales redondeadas propias de disciplinas como el sumo o los lanzamientos.
- Mesomorfismo: representa la robustez o magnitud músculo-esquelética relativa, siendo característica predominante en velocistas, halterófilos, etc.
- Ectomorfismo: representa la linealidad relativa o delgadez de un físico, haciendo referencia a formas corporales longilíneas propias de disciplinas como el salto de altura y el voleibol.

Al respecto, este método está diseñado para clasificar el tipo corporal o físico, hace referencia de una forma fotográfica al perfil del deportista. De esta forma es utilizado para evaluar la forma corporal y su composición, principalmente en atletas. Es un instrumento útil en las evaluaciones de la aptitud física en función de la edad y el sexo (Martínez, et al., 2011).

La Sociedad Internacional de Avances en Kineantropometría (ISAK), tiene como objetivo la unificación de criterios internacionales, aplicando la misma técnica de mediciones antropométricas, asegurando de esta manera la realización de mediciones confiables y objetivas que además permitan comparar resultados de otros estudios realizados en Ecuador y de varios países del mundo (Milián, Moncada & Borjas, 2014).

La I.S.A.K ha desarrollado y utilizado el método antropométrico para el estudio de la forma humana y la composición corporal (masa: adiposa, muscular, ósea, residual y de la piel) de individuos de la población general y deportistas (Pazo, 2011).

El somatotipo antropométrico identificado por el método de Health & Carter (Carter, 1975), es aquel que comprende masa corporal, talla, pliegues cutáneos de bíceps, tríceps, subescapular, supra iliaco, abdominal, muslo anterior y medial de pierna; las circunferencias de brazo en contracción, cintura, cadera y pierna en contracción; y los diámetros óseos húmero (biepicondilar), fémur (biepicondilar) y muñeca (biestiloideo). El principal objetivo de

esta carta de evaluación es determinar qué tipo de somatotipo presenta el individuo evaluado.

La combinación de los tres aspectos físicos como son: endomorfo, mesomorfo y ectomorfo en una única expresión de tres números, constituye el punto fuerte del concepto del somatotipo, en donde la calificación indica qué tipo de físico se tiene. Los elementos que hacen que este método se imponga sobre otros métodos de tipificación morfológica son: mayor repetitividad, fácil aprendizaje y manejo e independencia de la experiencia del investigador (Hurtado, 2013).

Por otra parte, un componente de gran valía para este estudio, se refiere a la postura. Esta, es la alineación biomecánica de las partes del cuerpo, la cual define la orientación del cuerpo en el espacio. Una buena postura (por ejemplo) es necesaria para mantener el equilibrio. (Verkhoshansky, 2002).

La postura correcta, es aquella que tiene un balance en todos los planos de movimiento, equilibrio; sin embargo, el cuerpo humano tiene un lado dominante (derecho o izquierdo) el cuál, al hacer una determinada actividad deportiva mecánica y repetitiva, podría desarrollar más los músculos de un lado del cuerpo que del otro.

Se considera además como la posición que permite el balance corporal sobre sus diferentes articulaciones y depende de la neutralización de la gravedad. Está directamente relacionado con el tono y constituye una unidad tónica postural que facilita la realización de gestos económicos. *“La postura es movimiento en su mínima amplitud posible”*. (Paeth, 2012)

La postura en el estudio de sus leyes tiene validez para el cuerpo entero; es un problema ortopédico de importancia vital. El objeto más importante en su análisis debe ser la columna dorsal curvada por la gravedad.

Las *alteraciones posturales* son causadas por los malos hábitos de higiene postural, las cuales consisten en movimientos inadecuados o esfuerzos que se realizan en un ejercicio estático o dinámico del practicante o deportista. Dentro de los malos hábitos están considerados: el aumento de las curvaturas fisiológicas al adoptar determinadas posturas exigidas por el gesto deportivo, los grandes o pequeños esfuerzos de manera repetida, los movimientos inadecuados en patrones de flexo-extensión de tronco y la falta de extensibilidad de ciertos grupos musculares (Martínez, 2014).

Según Castejón & Hernández (2004), el Test Postural de Kendall es un método de evaluación que permite encontrar posibles alteraciones de la postura corporal. En el cual, los individuos deben ser colocados en posición

ortostática al frente de un espacio cuadrículado y, con el auxilio de un hilo de plomo, la postura es evaluada. En una vista lateral, el hilo deberá pasar al frente del maléolo lateral y en una vista anterior y posterior, entre los maléolos mediales. En un individuo normal el hilo pasará por las siguientes estructuras:

1. Vista lateral: ligeramente anterior al eje de la articulación de la rodilla; cuerpo de las vértebras lumbares; proceso odontoide del axis; meato auditivo externo.
2. Vista anterior: entre las articulaciones de la rodilla; a través de la sínfisis púbica; sobre la cicatriz onfálica; sobre el proceso xifoide; sobre la punta de la nariz.
3. Vista posterior: entre las articulaciones de las rodillas; sobre el pliegue de los glúteos; cuerpos vertebrales; proceso espinoso de la vértebra cervical C7.

En otra dimensión es conocido que en el entrenamiento con niños y jóvenes es conveniente no someter a tendones y ligamentos a grandes tensiones que acarrearían lesiones. El interés por la flexibilidad ha aumentado en la sociedad deportiva actual, poniendo de moda todo lo relacionado con los estiramientos (stretching)

Aunque numerosos estudios de flexibilidad no han sido determinantes, si han servido como puntos de partida para investigaciones específicas en deportes cuyo grado de flexibilidad es directamente proporcional con el grado de desempeño del deportista. Al respecto se describen cuatro tipos de flexibilidad.

Flexibilidad activa: esta se define como la capacidad de alcanzar los rangos articulares, gracias a la contracción de los músculos que intervienen, y ésta se puede dividir en:

- Libre (no influye ninguna otra fuerza externa, ni siquiera la fuerza de gravedad).
- Asistida (requiere de ayuda de una fuerza exterior).
- Activa resistida (interviene una fuerza externa aplicando mayor intensidad a la contracción).

Flexibilidad pasiva: Capacidad para alcanzar grandes excursiones articulares bajo la acción de fuerzas externas, sin que se contraiga la musculatura de la o las articulaciones movilizadas. A su vez se divide en pasiva relajada y pasiva forzada.

Flexibilidad dinámica: capacidad de utilizar una gran amplitud articular durante el movimiento.

Flexibilidad estática: Capacidad para mantener una postura en la que se emplee una gran amplitud articular, es decir que no implica movimiento y es la medida del arco de movimiento articular (Ramírez, 2013).

Al respecto López, Muyor & Alacid (2011), consideran que para evaluar la flexibilidad es oportuno aplicar el test Sit and Reach, este método sirve para evaluar la flexibilidad en el movimiento de flexión del tronco desde la posición de sentado con piernas juntas y extendidas.

Los autores citados anteriormente consideran diversos estudios en niños, adultos y mayores. En ellos se han analizado la validez de criterios, como la medida de la extensibilidad isquiosural. Para ello se basan en la distancia que se alcanza en uno o varios test lineales, los cuales se centran en la flexión máxima del tronco con rodillas extendidas. Estos estudios analizan la validez de criterio sin considerar las diferencias de extensibilidad isquiosural entre los participantes. En el test Sit and Reach la distancia se mide en centímetros. El valor 0 cm corresponde a la tangente de las plantas de los pies del sujeto, siendo positivos los valores cuando las falanges distales del carpo superaban la tangente, y negativos cuando no la alcanzaban (López, Muyor & Alacid, 2011)

La aplicación de estos métodos reviste gran importancia para el trabajo del fisioterapeuta, al ofrecerle herramientas de diagnóstico acertadas y a través de las cuales es posible reorganizar una correcta evaluación con fines preventivos, como son: la detección a tiempo de cualquier alteración y con ello ofrecer información para evitar y corregir los factores que la ocasionan.

Después del nivel de diagnóstico y prevención, el pronóstico es un juicio que se forma el profesional, a partir de los síntomas que manifiesta el paciente o usuario, acerca del desarrollo previsible de una enfermedad o patología provocada por la práctica de la actividad física y deportiva. El pronóstico reservado o dictamen médico indeterminado, se emite cuando los síntomas no son suficientes para determinar un diagnóstico más concreto cuando se espera algún contratiempo en los efectos de una lesión o una enfermedad, o en la evolución del paciente.

Por tanto, la evaluación fisioterapéutica se constituye como el conjunto de procesos y análisis de información, en el cual el fisioterapeuta analiza las conductas clínicas del paciente, esto en base a los datos hallados durante el examen físico y la observación, dichos resultados le permiten al fisioterapeuta determinar los factores más importantes y necesarios que permitan proponer objetivos que dirijan los procesos de rehabilitación y rehabilitación en los pacientes (Francesc, 2015).

CONCLUSIONES

La fundamentación científica del proceso evaluativo y la finalidad que se ofrece a la práctica deportiva y al rendimiento de los deportistas, permite considerar que

la evaluación fisioterapéutica es parte de un proceso sistémico y global y que aporta a la salud de los practicantes de actividad física. El dominio conceptual y la contextualización de este procedimiento en las áreas de la educación y la salud, facilitan la comunicación hacia un proceso deportivo de prevención y habilitación del paciente-deportista.

Para una efectiva y eficiente evaluación, en el marco de la práctica física deportiva, se deberá tomar en cuenta diferentes componentes y acciones con enfoque fisioterapéutico, que permitan el diagnóstico de la condición física y de las lesiones deportivas; determinar alteraciones posturales, el biotipo, la aplicación de test. Para ello se tendrá en cuenta el proceder de los evaluadores del movimiento corporal para la resolución de problemas en la práctica de las actividades físicas y deportivas por parte de niños, adolescentes y adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Fisioterapia en el Deporte. (2017). Funciones del fisioterapeuta en el deporte. Recuperado de <http://www.aefidep.org/?section=FUNCIONES%20FISIOTERAPEUTA%20EN%20EL%20DEPORTE&page=FUNCIONES-FISIOTERAPEUTA-DEPORTE&idpage=3795&idcontent=3601&lang=es>
- Bernhardt, D., & Lorenzana del Río, C. (2013). *Fisioterapia del Deporte*. Barcelona: Monsa.
- Carbajal, A., & Martínez, C. (2012). Manual de Nutrición y Dietética. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carter, J. (1975). *The Hearth-Carter Somatotype Method*. California: San Diego State University.
- Daza, J. (2007). *Evaluación clínico-funcional del movimiento corporal humano*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Francesc, M. F. (2015). Modelo de Intervención en Fisioterapia. *Fisioterapia, Fundamentos de Fisioterapia*. Recuperado de <http://docplayer.es/2678386-Modelo-de-atencion-en-fisioterapia.html>
- Francisco J, C., & Juan L, H. (2004). *La evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAO.
- Herrera, J. (2014). *La evaluación fisioterapéutica*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/papachulo/evaluacion-fisioteraputica>
- Hurtado, H. (2013). *Determinación del somatotipo de atletas de la Federación Deportiva del Azuay entre los 14-16 años de edad*. Tesis de licenciatura. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Martínez-Sanz, J. M., Urdampilleta, A., Guerrero, J., & Barrios, V. (2011). El somatotipo-morfología en los deportistas, ¿Cómo se calcula? ¿Cuáles son las referencias internacionales para comparar con nuestros deportistas? *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 16(159). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd159/el-somatotipo-morfologia-en-los-deportistas.htm>
- León, J., Arcas, M., Gálvez, D., Elósegui, J., Alés, M., & Caballero, A. (2006). *Fisioterapeutas del Servicio Gallego de Salud*. Sevilla: Editorial MAD.
- Lesmes, D. (2013). Evaluación Fisioterapéutica. *Udea*, 2(10). Recuperado de
- López, M., Muyor J., & Alacid, F. (2011). Validez de los test lineales de extensibilidad isquiosural en mujeres mayores. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 11(43). Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artextensibilidad236.htm>
- López, C., Dominguez, M., Ávila, L. G., & Miguel. Ching, J. (2014). Antecedentes, descripción y cálculo de somatotipo. *Revista Aristas: Investigación Básica y Aplicada*, 3(6), 43-49. Recuperado de <http://fcqi.tij.uabc.mx/usuarios/revistaaristas/numeros/N6/ART%20%20CALCULO%20DE%20SOMATOTIPO.pdf>
- Martínez, A. (2014). Caracterización postural en deportistas de 11 a 16 años de la escuela de tenis de COMFACAUCA 2013. *Fisioterapia Iberoamericana*, 8(1). Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/Rmcientifico/article/view/734>
- Milián, L., Moncada, F., & Borjas, E. (2014). *Manual de medidas antropométricas*. San José de Costa Rica: Publicaciones SALTRA.
- Navas, J. O. (2000). La rehabilitación en el deporte. *Revista Arbor*, 165(650), 227-248. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/967/974>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Preguntas frecuentes. New York: OMS.
- Paeth, B. (2012). *Experiencias con el concepto Bobath*. Madrid: Médica Panamericana.
- Pazo, S. (2011). Certificación Internacional en Antropometría. Recuperado de <http://vidaoptima.com/uploads/Descargables%20en%20Capacitaciones/CursoISAK.pdf>

Popov, S. (2008). *La Cultura Física Terapéutica*. Paris: Raduga.

Verkhoshansky, Y. (2002). *Teoría y metodología del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.

05

LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL EN EL CURRÍCULUM DE LA CARRERA TURISMO

THE PRE-PROFESSIONAL PRACTICE IN THE CURRICULUM OF THE TOURISM CAREER

MSc. Lila Pilar Hasing Sánchez¹

E-mail: lilihasing@yahoo.com

MSc. Víctor Manuel Vera Peña¹

Lic. Samuel Ricardo Guillén Herrera¹

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hasing Sánchez, L. P., Vera Peña, V. M., & Guillén Herrera, S. R. (2018). La práctica pre profesional en el currículum de la carrera Turismo. *Revista Conrado*, 14(64), 40-45. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las prácticas pre-profesionales constituyen un espacio curricular que tiene amplia repercusión en la formación de los profesionales de todas las carreras universitarias, y en los últimos años, ocupa un lugar importante en el proceso formativo, desatando diferentes posiciones respecto al tema. Las reflexiones didácticas deben sustentarse, sobre todo en busca de un impacto más concreto en la transformación y en la concreción de los objetivos de formación. El diseño curricular de la carrera Turismo en la Universidad de la universidad Guayaquil, comparan sus consideraciones con el propósito de conseguir un marco común de opiniones respecto al tema desde la cual se pueda fundamentar la racionalidad didáctica de este proceso.

Palabras clave:

Currículo universitario, prácticas pre-profesionales, didáctica de la educación superior.

ABSTRACT

The pre-professional practices constitute a curricular space that has a wide impact on the training of professionals of all university careers, and in recent years, occupy an important place in the training process, unleashing different positions on the subject. The didactic reflections must be sustained, especially in search of a more concrete impact in the transformation and in the concretion of the training objectives. The curricular design of the Tourism course at the University of Guayaquil, shares its considerations in order to achieve a common framework of opinions on the subject from which the didactic rationality of this process can be based.

Keywords:

University curriculum, pre-professional practices, didactics of higher education.

INTRODUCCIÓN

Después de la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior, realizada en París, Francia, en 2009, se asume que la formación del profesional universitario a nivel internacional se plantea nuevas metas, en las que otorga sentido a las precisiones que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantean al señalar que es importante invertir en ese nivel educativo, porque es la mayor fuerza para construir una sociedad inclusiva, abierta a la diversidad, lo cual demanda un cambio en la concepción acerca de cómo enseñar, aprender y sobre todo preparar para el desempeño.

Tal consideración demanda orientar el currículo al desarrollo de las habilidades, valores y competencias profesional en la que se forma en vínculo directo con la práctica lo cual se evidencia en el papel que se le adjudica a la actividad profesional.

Con este fin las carreras organizan diversos programas de práctica pre-profesionales que tienen marco legal, los convenios inter institucionales desde los cuales se asegura la posibilidad de brindar apoyo para la observación y participación de las actividades productiva o de servicio, así como empodera al estudiante de la responsabilidad de proponer y aplicar propuestas para la mejora o solución de problemas profesionales a nivel local, nacional e internacional, desde los cuales se promueve la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su actividad profesional futura.

Damm (1998); Moreno de la Rosa (2011); Zuñiga Collazo & Castillo Palacio (2015) fundamentan propuestas orientadas a la formación de los profesionales universitarios para el Turismo, los currículos de las carreras en Iberoamérica se caracterizan por asumir un enfoque estratégico y de calidad, que busca atender las exigencias de competitividad que el mercado local, nacional e internacional asumiendo que, en el contexto global, estos profesionales deben contribuir al desarrollo económico desde la gestión turística, considerada una de las actividades de mayor impacto económico.

Desde esta perspectiva, se declara que, al egresar, estos profesionales posean los conocimientos teóricos prácticos que le permitan crear, investigar, planear, organizar, dirigir y administrar de manera eficiente organizaciones dedicadas a la operación turística, mediante el empleo de tecnologías actualizadas y puedan ejercer su actividad con liderazgo, iniciativa, emprendimiento y de servicio hacia la sociedad y los consumidores, lo cual exige que desarrollen habilidades de dirección, solución de problemas y toma de decisiones, con el modelo ecológico,

comprometido en la conservación de los recursos naturales y la protección del medio ambiente (Hasing Sánchez, 2014).

Las reflexiones en el marco de la formación académica que desarrollan los autores y la actividad profesional vinculada al rediseño curricular permiten presentar en este trabajo las consideraciones que respecto a la racionalidad didáctica de las prácticas pre-profesionales, en las que aparece como regularidades del currículo de la carrera en Iberoamérica, considerándose estas el eje desde el cual articula el proceso formativo en su totalidad. Al respecto se toman decisiones en el contexto del diseño curricular de la carrera en la Universidad de Guayaquil en Ecuador.

DESARROLLO

Las prácticas pre-profesionales se convierten en una vía indelegable para proyectar el cumplimiento de los objetivos curriculares en la formación, propuesto para cada carrera. En este caso, estas tienden a ser identificadas en tres dimensiones: el aprendizaje de las ciencias y disciplinas (Unidad básica), las áreas de actuación de la carrera (Unidad profesional) y el manejo integral del conocimiento (Unidad de titulación).

En el primer caso (básica) permite presentar una revisión de conceptos que definen el contenido y alcance del turismo y su interrelación con el resto de la malla curricular para fortalecer las competencias del futuro desempeño laboral. En el segundo caso (profesional) se incluyen aquellas pautas que regulan los tiempos, espacios y formas de intervención, estas centran la orientación que tiene las decisiones para los programas.

Supone, por tanto, aumentar la capacidad creativa, analítica y emprendedora de los estudiantes para que sean capaces de afrontar la demanda del sector turístico e innovar desde sus realidades y proponer los cambios que la dinámica social y laboral requiere y el carácter proyectivo del desarrollo económico que se avisarán en el área profesional de que se trate.

En el tercer caso (Titulación) se regula las decisiones acerca de qué y cuándo aprender o aplicar lo que se aprende en estos escenarios; rige como centro del proceso de toma de decisiones al comprender que el contenido de la práctica pre-profesional, está directamente relacionado con el saber profesional que una vez egresado y graduados podrán poner en práctica.

La articulación de las tres unidades curriculares deberá convertirse en la perspectiva de referencia para el diseño de la práctica, lo cual otorga un papel relevante a la selección, organización y tratamiento metodológico de los

contenidos para cumplir objetivos y asegurar la intervención del estudiante en el área de desarrollo que se ubica como práctica.

En este propósito se identifica como necesario otorgar relevancia a la dimensión didáctica desde la cual es preciso asegurar la relación entre las teorías y políticas que regulan la actividad profesional objeto de la carrera, la aplicación de los métodos de investigación científica, propios de la especialidad y las influencias seductivas que permitirán contribuir a la formación integral del profesional.

Los docentes que asumen el diseño y desarrollo curricular de la formación práctica, deberán encargarse de revelar las dinámicas que encierran los periodos de práctica pre-profesional, se limitan a la aplicación e innovación, y se valorizan las posibilidades que esta ofrece para elaborar propuestas renovadoras que permitan llevar a cabo la transformación de la realidad donde despliegan las actividades prácticas.

Pero, el desarrollo histórico de los modelos de formación en la práctica en las carreras universitarias no solo acentúa en la relación entre el conocimiento académico y sino enfatiza en la aplicación de conocimientos, para luego proceder a desarrollar en elaboraciones progresivas un nuevo conocimiento que permita entender la sinergia del proceso formativo y delimitar su encargo como joven profesional.

Estos propósitos exigen la incorporación de formas de trabajo desarrollador, tales como el entrenamiento, la resolución de problemas mediante proyectos de transformación y la investigación como fuente para generar conocimientos. Así la concepción que se asuma debe apoyarse en la estructuración y apropiación de las buenas prácticas.

Por el carácter contextual e incluso individual-grupal que puede tener este tipo de programa no se aplican mecánicamente los conocimientos previos a la práctica resulta esencial que el estudiante conozca cuál es (o son) las situaciones problemáticas más recurrentes en su actividad profesional, identifique sus causas, manifestantes y sobre todo construya desde sí o desde el grupo el procedimiento general para solucionar problemas prácticos en el área de desarrollo en que se forma.

En este marco, también es importante que los estudiantes puedan modelar su actuación, identificarse con los comportamientos profesionales que deben desplegar a lo largo de su vida profesional. La necesidad de analizar y comprender lo que realmente hacen los profesionales cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano ha llevado a una nueva concepción de programas de formación de

práctica pre-profesional en la formación de la unidad básica: los programas basados en la reflexión, desde y para la práctica.

Cualquier programa que se diseñe debe defender la idea de que la actividad profesional, tenga en cuenta la situación social de desarrollo de los estudiantes y desde ella acoquile la complejidad, incertidumbre con que se enfrenta la práctica. Es posible que los estudiantes no puedan resolver los problemas con una mera aplicación de conocimientos y habilidades, sino que deben gestionar nuevos conocimientos, ampliar los ya aprendidos y generar nuevos itinerarios de solución de los problemas descansan a partir de la sistematización de sus propias experiencias, el ensayo-error y el trabajo en grupo colaborativos.

En este marco también se reconoce que los docentes que asumen este enfoque (Argyris & Schon, 1989) pueden identificar discrepancia entre las teorías explícitas e implícitas y la práctica, así como detectar la inadecuación tecnológica en la situación profesional que los estudiantes deben enfrentar pues esto puede limitar la comprensión de la actividad práctica, llevándolos a la ineficiencia y el fracaso. Este tipo de contingencia solo puede solventarse al incluir prácticas reflexivas orientadas a la solución creativa de estas situaciones.

Se trata entonces de diseñar y desarrollar programa de formación práctica pre profesional que permitan acceder a la contrastación entre teoría y práctica y a la vez propiciar el razonamiento práctico de las posibles soluciones superando la visión estrecha, instrumental y rígida, al poner en duda todo lo que se hace y encontrar nuevas razones, argumentos y procedimientos que lleven al mismo fin.

Las actividades que se orientan al estudiante deben entonces propiciar que cuenten las percepciones que están haciendo del problema, y de las acciones que se acometan sean capaces de establecer un argumento contextual, situacional que genere la selección de una u otras opciones, que no depende únicamente del saber técnico o de las situaciones reales de formación práctica sino de las perspectivas teóricas, los intereses, las experiencias y los aspectos ideológicos de las personas que traten de transformar esas situaciones problemáticas en problemas susceptibles de solución técnica.

Se entiende entonces que cada caso presentará características únicas, lo cual hace más compleja la situación de enseñanza-aprendizaje y la vez, debe hacer disponible las teorías y técnicas propias de la actividad profesional que se incluyen en el currículo. Se precisa apelar a interpretaciones sociológicas, psicológicas que deberán incluirse en el protocolo de intervención obligado a ajustar, moldear el protocolo a cada caso.

En este programa es imprescindible el diálogo entre experiencia previa del estudiante, de los profesionales que comparten este proceso y desde los cuales se configura un sistema referencial para el proceso reflexivo en el que la intuición y compromiso jugarán un papel esencial en la toma de decisiones.

Desde esta posición la carrera turismo en Ecuador viene dando pasos para superar el dilema científico –técnico, complejidad y creatividad. Las experiencias en varios países de Latinoamérica ofrece alternativas pero, también deja sentada las necesidades para una apertura a la innovación

Las carreras de formación profesional universitario en Turismo en países como Argentina y Colombia incluyen las prácticas pre-profesionales, inter-semestrales y extra-curriculares como estrategias pedagógicas que constituyen una forma de vinculación con el sector externo, que permiten, de un lado, integrar los conocimientos del estudiante y, del otro, ponerlos al servicio del empresario o de la comunidad. Desde esta propuesta aseguran que se puedan divulgar e implementar nuevos modelos de desarrollo que beneficien a los diferentes actores.

La orientación de las acciones se hace a partir de la visión del destino como un territorio donde confluyen los atractivos, empresas de servicios de acogida, organizaciones e infraestructura y se generan significativas relaciones con la comunidad receptora, esto implica su análisis y gestión con un enfoque transversal de sostenibilidad y responsabilidad social, de tal forma que la interrelación entre los aspectos ambientales, socioculturales, económicos y la satisfacción del turista, aporten beneficios positivos para las partes involucradas, buscando minimizar los potenciales impactos significativos que se puedan derivar de esta actividad.

Desde lo empresarial, la vinculación con el sector productivo tiene una proyección curricular sistémica; se procede a la atención de los procesos organizacionales, financieros, productivos, de gestión del capital humano, de mercadeo y relación con los clientes y, finalmente, los procesos gerenciales que aportan la estrategia empresarial en busca de la competitividad.

Las prácticas así concebidas se consideran requisito académico, tienen como finalidad la integración de conocimientos a partir de un determinado núcleo temático que se trabaja según el semestre en el cual se encuentra ubicada, y permite la mejor comprensión y asimilación del aprendizaje de conceptos, recolectar información diagnóstica frente al tema y apropiar las temáticas en forma aplicada para posteriores actuaciones

Desde este planteamiento se realizó un estudio de opinión entre profesores de las carreras turismo en Ecuador y se revisaron informes de seguimiento a Graduados Carrera de Turismo publicados por las universidades Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Escuela de Gestión en Empresas Turísticas y Hoteleras Informe y la Universidad Estatal de Guayaquil en las que se reconoce que, las prácticas pre-profesionales tiene asignadas desde hace más de cinco años un número considerable de horas y que los estudiantes al graduarse, reconocen el valor de estas actividades en su formación.

Sin embargo, aun cuando el nuevo régimen académico puesto en vigor desde 2013, precisa que las carreras universitarias orienten sus propuestas curriculares a potencian el vínculo universidad-sociedad y debe desde los primeros momentos de la formación, la participación del estudiante en la concreción de los objetivos de desarrollo local y nacional que presupone la matriz productiva, asegurando que el estudiante puedan identificar su responsabilidad en el marco del desarrollo que se ha propuesto el turismo, para aportar a la economía del país y la región Latinoamérica, los perfiles de la carrera Turismo en Ecuador, no ha logrado la armonización del currículo que permita fundamentar las decisiones metodológicas para asegurar una formación, en, para y desde la práctica.

El análisis de las propuestas al rediseño curricular de la carrera Turismo en las universidades del Ecuador, revela una amplia diversidad. En general, estas se caracterizan por el vínculo directo con la actividad profesional en el contexto propio de actuación durante todos los semestres, en los cuales se secuencian los objetivos y contenidos de formación que supera las posibilidades y estrategias de relaciones interinstitucionales, tanto al interior del país, como en el marco de la internacionalización que exige la formación del profesional del Turismo.

De manera particular, el análisis de las propuestas que se llevan a cabo en las universidades públicas ecuatorianas, revelan que aún son limitadas las concepciones que sustentan la orientación de las decisiones curriculares acerca de la práctica pre profesional, las cuales descansan en dos aspectos básicos, las oportunidades que ofrece el contexto en que está enclavada la universidad y las posibilidades y relaciones que esté al alcance de los profesores y que queda legitimada en los convenios inter instruccionales.

El estudio realizado develó que existe fallas en la concepción teórica que fundamenta las decisiones para el diseño y desarrollo de las prácticas pre profesionales; las discusiones con los profesores de la Universidad Estatal de Guayaquil en el marco del rediseño curricular de la carrera evidenció que no se ha logrado un enfoque coherente

que guíe la toma de decisiones acerca de cómo diseñarlas, se limitan la selección y proyección de las actividades sobre todo en los objetivos y tareas que el estudiante puede realizar, no logran diversificarse en función de las instituciones que pueden vincularse los estudiantes para cumplir sus periodos de práctica e investigación. Asimismo faltan concretar los acuerdos de intercambio que favorezca de manera recíproca el cumplimiento de los objetivos de formación del estudiante.

Sin embargo, el problema fundamental se relaciona con la carencia de opciones o alternativas para gestionar la iniciativa, el emprendimiento y las motivaciones para una participación activa de los estudiantes en el desarrollo turístico local, nacional y la inserción de esta actividad en el mercado internacional, pues no posee postura respecto a la posibilidad de las universidades del estado, para insertarse en proyectos nacionales y de internacionalización del currículo universitario que exige la matriz productiva ante los retos de la globalización en el siglo XXI.

Los estudiantes, en entrevista grupal, aseguran sus altas motivaciones e intereses en las prácticas pre-profesionales, reconocen las potencialidades de estas para su desarrollo profesional; destacan, además, las vivencias positivas que tiene en ella y las posibilidades de apreciar, y participar desde la perspectiva de estudiante en la transformación de la realidad; sin embargo, identifican como dificultades las limitaciones para diversificar los destinos de esos viajes, no solo por la falta de disposición previa de empresarios que pudieran abrir espacios de experimentación y reflexión; pues aun no existen acuerdos acerca de cómo conducir este proceso de formación universitaria de los profesionales de turismo, más allá de las disposiciones planteadas de manera genérica en la LOES y el régimen académico.

La reflexión general del tema permitió acordar que la diversificación de propuestas y de iniciativas, explica que no se logra afrontar un diseño de prácticas pre-profesionales a la carrera Turismo desde un marco teórico metodológico de referencia para satisfacer las demandas de la matriz productiva para las actividades turísticas, ubicadas ahora en un marco de relaciones más amplio, de apretura global y de responsabilidad social y cultural con el Buen vivir.

Esta situación al ser confrontada con integrantes de miembros de la Red de carreras de Turismo de la zona Interandina, confirmaron que esta situación está asociada a la necesidad de tomar acuerdo en aspectos didácticos para el diseño y desarrollo curricular de las prácticas pre-profesionales en las Universidades públicas.

El estudio permitió ampliar las posiciones y los autores concluyeron que las precisiones didácticas al respecto

deben cursar desde un cambio en las concepciones de las prácticas pre-profesionales en la carrera Turismo en el Ecuador primero en el enfoque relieve y transformador que deben tener las actividades y en las estrategias didácticas a utilizar en función de la diversidad de espacios, contextos y de estudiantes lo cual deberá favorecer la participación de los estudiantes en proyectos nacionales y de internacionalización que requiere la formación del profesional del Turismo en Ecuador

En este caso se defiende la idea de que la selección de los objetivos de las prácticas si bien se ajustan al momento de la formación debe asegurarse una tendencia progresiva que interrelacione contenidos con metodologías cada vez más centrada en la autonomía, la creatividad y el enfoque integrador de los saberes de manera que el estudiante no solo aplique sino se forme una idea clara de cuál es su actividad, sus compromisos y responsabilidad social al egresar. En cualquier caso se deberá elaborar propuestas integrando los enfoques didácticos que hoy promueve la formación en, desde y para las prácticas pre-profesionales lo cual exige que todas las asignaturas del currículo se desarrollen desde la secuenciación de acciones que parten de:

- la identificación de situaciones problemáticas,
- la confrontación de ideas y las experiencias con los propios empleadores y personal en servicio
- la reflexión participativa con los destinatarios y financiadores con un enfoque interdisciplinar
- fundamentar las decisiones en la gestión turística y sobre todo de las políticas nacionales del desarrollo turístico en la base de la matriz productiva nacional
- la elaboración de productos, propuestas innovadoras de mejora de las unidades hoteleras y turísticas
- la elaboración de proyectos de marketing turístico como oportunidad para gestar un nuevo modo de ver esta actividad en el siglo XXI.

La presentación de estas ideas en un grupo de discusión creado para acercarlas consideraciones didácticas a la práctica advierte que ciertamente esta deberá ser la racionalidad didáctica que prime en el enfoque curricular de las prácticas; sin embargo, se declararon algunas cuestiones esenciales que no pueden pasar por alto.

Primero: la preparación de todos los docentes universitarios para que enfoquen sus asignaturas hacia la práctica lo cual obliga a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera, ahora centrado en problemas, la reflexión y la construcción de propuestas de soluciones más que en contenidos que se tramitan sin conexión con la realidad.

Segundo, enfrentar las prácticas en su triple carácter como un área de confirmación, producción y socialización de conocimientos desde los cuales se puede estimular la participación activa de los estudiantes y profesores en la transformación de la actividad turística que desarrolla a nivel local, nacional e internacional, al promover proyectos de desarrollo.

Tercero, la necesaria comprensión de que desde esta posición es preciso aunar voluntades, por tanto, el marco de relaciones y convenio deberá partir de la disponibilidad para aperturas de los vínculos y la producción de ideas novedosas en el perfeccionamiento de la actividad turística.

Cuarto la participación de la dirección institucional, del gobierno local para legitimar el papel de la carrera en los proyectos locales y nacionales no solo como fuerza laboral sino como generadora del cambio que está marcando los programas de desarrollo peor que pueden retrasarse por las limitaciones de recursos humano preparado, gestores ideas innovadoras que utilicen la ciencia y la tecnología internacional para estos propósitos.

En quinto lugar, es preciso crear espacios de socialización y de comunicación de resultados que vaya centrando la confianza de las autoridades de gobierno y de empresarios interesados por tanto será oportuno hacer ferias de conocimiento, exposiciones de proyecto y campañas promocionales para captar el interés de las instancias correspondientes.

Por último la diferenciación de la evaluación de las propuestas es importante en dos sentido, por un lado todos los estudiantes no podrán acometer proyectos tan ambiciosos pero su participación como grupo asegura la formación de valores profesionales, necesarios para el éxito; por otro lado, los proyectos pueden diferenciarse en cuanto al alcance lo cual no resta valor frente a otros más lucrativos o de mayor apoyo, contrario a esta postura, se apoyaran aquellos que se generan en ámbitos de las comunidades en vía de desarrollo o que favorecen la iniciativa de cooperativas o pequeñas empresas que se crean en áreas vírgenes y que demandan procesos educativos en condiciones de mayor apoyo.

Así la propuesta, si bien se reconoce como ambiciosa puede ser prometedora de un cambio en la manera de enfrentar la práctica convirtiéndose en un espacio de cruce de conocimientos, tecnologías y valores que tiendan al desarrollo de nuevas redes y relaciones entre la universidad, los gobiernos locales, las empresas, la comunidad y la iniciativa de los profesionales del turismo a nivel local, nacional e incluso internacional.

CONCLUSIONES

Al hilo de estas consideraciones se promueve la idea de una concepción diferente de las practicas pre-profesionales en la carrera turismo, en ellas no solo se vinculan las concepciones didácticas que se están manejando de manera global por las carreras universitarias y en particular en las experiencias curriculares en Latinoamérica, sin embargo Ecuador precisa tomar en serio aspectos claves que pueden ampliar el impacto de la formación, responder a las demandas del CES y del régimen académico actual y sobre todo insertar las acciones de formación de pregrado en la proyección de desarrollo de la actividad turística en el país a partir de proyectos y otros formas de inserción curricular que acorte las distancias entre le empresa, la comunidad y las ofertas turísticas, consiguiendo que el profesional que se forme tenga experiencias previas a su ejercicio vinculadas con la elaboración de proyectos creativos desde el uso que pueda estimular la innovación, la participación y sobre todo el cumplimiento de los pilares de la Matriz productiva y el Plan nacional del buen vivir. Aunar voluntades y conseguir el apoyo de comunidades, empresarios , directivos universitarios y gobiernos locales, es el mayor reto, lo cual no solo se logra con un marco común de acuerdos sino con una fundamentación de una racionalidad didáctica coherente y de resultados concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hasing Sánchez, L. P. (2014). Proyecto formativo para el desempeño laboral de los estudiantes de la carrera de Hotelería y Turismo de la Facultad de Comunicación Social dela Universidad de Guayaquil. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Argyris, C., & Schon, D. (1989). *Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary*. Nueva York: American BehavioralS cientist.
- Damm M, L. (1998). Educación profesional en turismo. *Gestión Turística*, 23-27. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-64281998000200002&script=sci_arttext
- Moreno de la Rosa, A. (2011). La propuesta de Donald Shous: en el conocimiento está la acción. *Educación y psicología: punto de encuentro*, 12-18.
- Zuñiga Collazo, A., & Castillo Palacio, M. (2015). Caracterización de la formación en turismo, como uno de los pilares fundamentales de la competitividad turística. *Anuario Turismo y Sociedad*, 12-18. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2269139

06

TEXTO Y ORTOGRAFÍA

TEXT AND SPELLING

MSc. Miguel Ángel León Pérez¹

E-mail: maleon@ucf.edu.cu

Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés¹

E-mail: mctamayo@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

León Pérez, M. Á., & Tamayo Valdés, M. C. (2018). Texto y Ortografía. *Revista Conrado*, 14(64), 46-53. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo titulado Texto y Ortografía, se escribe con el propósito de fundamentar ciertos criterios relacionados con la concepción que posee la ejercitación de los contenidos ortográficos; en particular, dedicada esta actividad a los estudiantes que cursan el cuarto año de estudio en las escuelas pedagógicas del país. A los efectos se consideró oportuno la creación del libro Normas ortográficas, caligráficas y textuales; por eso, los autores de este artículo muestran las ideas que les sirvieron de basamento teórico para sustentar la experiencia que consistió en la elaboración del capítulo II del mencionado libro. Al crear las condiciones que permitieran practicar la normativa ortográfica con el fin de desarrollar la cultura idiomática y posibilitar el entrecruzamiento de saberes, se diseñó el sistema de tareas de aprendizaje.

Palabras clave:

Texto, ortografía, ejercitación, tareas de aprendizaje.

ABSTRACT

The article titled Text and Spelling, is written with the purpose of supporting certain criteria related to the conception that the exercise of the orthographic content possesses; in particular, this activity is dedicated to students who are in the fourth year of study in the country's pedagogical schools. To this end, it was considered appropriate to create the book Orthographic, calligraphic and textual standards; Therefore, the authors of this article show the ideas that served as a theoretical basis to support the experience that consisted in the preparation of chapter II of the previously mentioned book. By creating the conditions that allowed practicing the orthographic rules in order to develop the idiomatic culture and enable the cross-linking of knowledge, the system of learning tasks was designed.

Keywords:

Text, spelling, exercising, learning tasks.

INTRODUCCIÓN

En el año 2010 la Real Academia de la Lengua Española (RAE) reconsidera nuevas normas ortográficas en aras de *allanar* ciertas incongruencias en dictámenes emitidos en ediciones anteriores, por lo que se precisaba para las escuelas pedagógicas cierta reatención a los grafemas con dificultades en su uso, al empleo de las mayúsculas, de la tilde y de los diferentes signos de puntuación a partir de estas nuevas normas ortográficas *si se tiene en cuenta que la ortografía constituye “la combinación exacta de los signos de la escritura, conforme a códigos convencionales, históricos”*. (Balmaseda, 2001, p. 262)

Se pensó entonces en ejercitar las habilidades comunicativas de los estudiantes de estas escuelas, tarea arriesgada, máxime cuando el contenido ortográfico ya había pasado por el tamiz de una primera ejercitación en los primeros años; mediante la impartición de la asignatura Normativa, cuando el estudiante había estudiado la mayoría de las normas ortográficas y por tanto, en el cuarto año poseía ciertas habilidades fruto de su competencia comunicativa.

En ese momento, la creación del libro *Normas ortográficas, caligráficas y textuales Escuelas Pedagógicas cuarto año*, dedicado a la enseñanza en este tipo de centro, con la finalidad de ejercitar las habilidades comunicativas, constituyó una de las misiones encomendadas por el Ministerio de Educación a un grupo de especialistas de varias universidades del país. La Universidad de Cienfuegos estuvo implicada en esa tarea y algunos de sus profesores, los cuales formaban parte del grupo multidisciplinario responsabilizado con la atención a la mencionada escuela, cumplió con la misión de escribir el capítulo del libro titulado Normas Ortográficas.

Los autores reflexionaron acerca de *¿Cómo lograr que las tareas de aprendizaje no repitieran los contenidos ya ejercitados? ¿Cómo despertar el interés de los estudiantes? ¿Cómo fomentar una práctica ortográfica desarrolladora y oportuna?*. Entendieron prudente apoyarse en los preceptos del aprendizaje sustentado en la actividad lúdica e inclusiva en aras de fomentar una práctica ortográfica eficiente que constituyera una actividad placentera para el estudiante y le permitiera practicar la normativa ortográfica adquirida retando el conocimiento, robusteciendo el universo del saber, incorporando elementos que aportarían gradualmente a su intelecto y lo retroalimentaran desde las diferentes disciplinas académicas rectoradas por la ciencia lingüística y didáctica.

Pensaron entonces en aquellas tareas de aprendizaje que requirieran de respuestas abiertas, que permitieran hacer gala de un vocabulario activo; las que necesitaran

respuestas cerradas, que conllevaran deducción y contestaciones precisas, tareas de búsqueda parcial o totalmente investigativas, lecturas para localizar palabras dentro del texto: homófonos, sinónimos, antónimos, parónimos... en los que horadar en las voces y expresiones conllevara reto al tiempo, a la memoria, a la vista, al oído; completar frases, resolver pasatiempos y sopas de letras fue la solución más aconsejable para guiados por el incentivo lúdico poder transitar por los escabrosos caminos del aprendizaje ortográfico.

Por ello en el capítulo II de este libro se propone una ejercitación fundamentalmente, de las normas ortográficas con el fin de robustecer la competencia lingüística en aras de potenciar el comunicador eficiente que se pretende formar.

DESARROLLO

Entiéndase por texto, al decir de Roméu (2003), “*una secuencia coherente de signos lingüísticos, producida por un hablante en una situación comunicativa específica con una determinada función y finalidad comunicativas*” (p.4). Sobre la base de esta definición el texto adopta diferentes secuencias de organización en consonancia con las formas del discurso: textos expositivos, narrativos, descriptivos, dialogados y argumentativos; por la función comunicativa: poéticos, expresivos, apelativos; por su estilo: científicos, literarios, coloquiales, oficiales, jurídicos y publicistas, criterios de clasificación que se tuvieron en cuenta para incluir textos de apoyo que sirvieran de base para ejercitar contenidos ortográficos en el libro Normas ortográficas, caligráficas y textuales para escuelas pedagógicas cuarto año de forma tal que no se abusara de una tipología única y permitiera interactuar al estudiante con la diversidad textual

Escribir correctamente resulta necesario para todo usuario de la lengua; pero en función del encargo social del educador, constituye una necesidad de primer orden. Cada vez que se escribe, en cualquier circunstancia, aflora el nivel cultural, el acto comunicativo queda como referente o memoria escrita, no solo del contenido, de la materialización del pensamiento; sino de una expresión adecuada con el empleo de las tildes, los grafemas, mayúsculas y signos de puntuación imprescindibles. He ahí la competencia ortográfica: revelar mediante los signos de la lengua, la llamada cultura enciclopédica, o universo del saber, que posee todo usuario del idioma.

Las tareas de aprendizaje que se proponen, permiten practicar la lectura de textos variados y la familiarización con el léxico o vocabulario mediante el análisis de sus relaciones intra e interlexemáticas. La observación permite

la fijación de su escritura, pues la memoria visual es un recurso que contribuye a enriquecer el aparato ortográfico. Se pueden aplicar normas ortográficas, analizar sus regularidades y excepciones en diferentes vocablos y enunciados. En este sentido, se puede practicar el deletreo, la separación de palabras en sílabas, la colocación de grafemas, la estructura de algunos vocablos, su orientación semántica o significación para incorporarla con la debida corrección al caudal léxico del hablante. También permiten el manejo de los diccionarios, incluyendo el etimológico.

Los temas de los textos dan pie a que el estudiante pueda construir otros con determinada intención comunicativa y con ajuste a determinada tipología. En las tareas de aprendizaje de construcción textual se develarán las habilidades que se han ido desarrollando paulatinamente durante la vida y que el estudiante podrá autoevaluar y evaluar con la ayuda de sus compañeros y de su profesor, por lo que también están concebidas con enfoque lúdico e inclusivo.

Toda actividad de producción verbal es un ejercicio del intelecto muy rico, en que desde luego, la ortografía está omnipresente, que no debería soslayarse nunca: en él la cultura idiomática aflora y se entrecruza con disímiles saberes.

Características particulares de las tareas de aprendizaje incluidas en el capítulo:

- Tienen como fuente de apoyo un texto de determinada tipología.
- Incluyen, es que integran los componentes funcionales de la lengua.
- Imbrican las macrohabilidades comunicativas: hablar, leer, escribir, escuchar; en las que, lógicamente, el componente ortográfico desempeña el papel rector.

La ortografía constituye un elemento intrínseco del análisis o reflexión, como elemento funcional de la lengua, al estar conformada por un sistema de conocimientos, habilidades y destrezas que garantizan al estudiante como usuario del idioma, apelar a un conjunto de normas que regulan el empleo adecuado de la lengua en la diversidad de situaciones comunicativas, es decir, en el momento de verbalizar el pensamiento por medio de la expresión escrita. Téngase en cuenta que el estudiante al que están destinadas las tareas de aprendizaje es un maestro en formación que en muy breve espacio de tiempo estará frente al aula.

Por lo tanto, las tareas de aprendizaje contemplan los diferentes niveles de desempeño cognitivo.

Del primer nivel de desarrollo cognitivo, se sugieren tareas de aprendizaje en las que se solicita:

- Ordenar alfabéticamente palabras del texto.
- Distinguir vocablos con diferentes tipos de agrupaciones vocálicas: diptongos e hiatos con vocales abiertas y con vocales abiertas y cerradas tónicas.
- Identificar palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas polisílabas.
- Clasificar las palabras según las normas generales de acentuación.
- Completar las frases dadas con grafemas o palabras no presentes en el texto.
- Emplear homófonos, parónimos, palabras que pueden escribirse indistintamente de una u otra forma.
- Copiar palabras, expresiones o textos breves con adecuada caligrafía o respondiendo al dictado memorístico.
- Colocar las tildes necesarias en textos ofrecidos.
- Reconocer palabras según determinada característica ortográfica o regularidad presente.
- Expresar la regla ortográfica que cumple determinado tipo de palabras.
- El segundo nivel de desarrollo cognitivo, se concreta en tareas de aprendizaje en las que se solicita:
- Deducir una norma ortográfica a partir de ejemplos que la tipifiquen.
- Inferir la regla ortográfica presente a partir de elementos etimológicos.
- Crear familias de palabras.
- Relacionar la ortografía con otros elementos idiomáticos, tales como la gramática o la construcción textual.

En el tercer nivel de desarrollo cognitivo, las tareas de aprendizaje requieren:

- Construir enunciados con empleo de homófonos, parónimos, sinónimos y antónimos.
- Explicar características ortográficas y lexicales en palabras con ortografía sui géneris.
- Resolver ejercicios de tipo problémicos a partir de situaciones ortográficas y lexicales.
- Resolver crucigramas, puzles, sopas de letras y otros tipos de pasatiempos instructivos.

Sustentos teóricos para el diseño del sistema de tareas de aprendizaje.

Durante el proceso de materialización de esta experiencia se contribuyó al desarrollo cognitivo,

comunicativo-afectivo-emocional del estudiante, a su formación axiológica, su creatividad y a su competencia cultural en sentido general, para ejercitar productivamente el contenido ortográfico. Se concibe sobre la construcción social del conocimiento, con un abarcador espectro de actualización intermaterias.

La experiencia desarrollada responde a las necesidades del estudiante de las escuelas pedagógicas. Desde el punto de vista de los modelos curriculares toma como patrón el de Addine (2002), que se sustenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica e ideológica.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se basa en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003) que orienta a la descripción y el estudio comunicativo de la lengua, prepara al estudiante para su adecuación social, así como para la praxis comunicativa en su entorno sociocultural. Como superobjetivo centra su atención en el desarrollo de su competencia comunicativa, en el proceso de interacción social y en el tratamiento comunicativo de la lengua, según sus variedades discursivas, lo que permite el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de la lengua.

Filosóficamente se sustenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica e ideológica, plasma la relación pensamiento-lenguaje y enfoca el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas, lo que permite la interconexión con el enfoque Histórico-Cultural y sus criterios acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje, considerado como la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultivada de la personalidad, que a su vez cumple con dos funciones esenciales: intelectual y social, que permite un papel decisivo en los procesos psíquicos.

Psicopedagógicamente se sustenta en el enfoque vigotskiano, el aprendizaje significativo y la psicología cognitiva, así como los principios pedagógicos de la científicidad, la sistematicidad y la asequibilidad, por lo que permite el desarrollo integral de la personalidad, por cuanto es esta la que se comunica y aprende en un contexto interpersonal y social. Tiene en cuenta el carácter activo de los procesos psíquicos y el carácter social de la humana.

El aprendizaje, por consiguiente, se valora como un proceso interactivo, dialéctico, en el que intervienen los conocimientos, la experiencia y las vivencias del estudiante como sujeto activo, social, irreplicable y protagonista, en el que se producen modificaciones en su actividad, por lo cual tiene en cuenta la ley de mediación y enfatiza en la zona de desarrollo próximo, en la relación pensamiento- lenguaje, en la unidad de contenido

y forma y en la práctica como principio constructivo de la ciencia. También se considera el desarrollo como un proceso constructivo y de carácter activo, donde la enseñanza conduce y precede al desarrollo, el alumno es el sujeto constructor activo de su propio conocimiento, condicionado por la mediación social. En este proceso se ponen de manifiesto las relaciones sujeto –objeto -sujeto y sujeto-sujeto.

En aras de la consecución de estas pretensiones se entrena a los alumnos en el uso de la lengua en los diferentes contextos comunicativos, lo que les permite descubrir las características estilístico-funcionales de los textos, con énfasis en su uso, a partir de su empleo en las diferentes materias de las demás disciplinas, así como la práctica eficiente del componente ortográfico.

Didácticamente se es consecuente con la didáctica del discurso que implica tratar la realidad como un sistema complejo, específicamente el estudio de la lengua, el habla, sus estructuras y normas para fomentar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, sin detrimento de que se puedan analizar separadamente cada uno de sus elementos; pero sin soslayar la referencia a los demás con los que interactúa. En este sentido, los fundamentos didácticos para el tratamiento de los textos responden a los intereses de la sociedad, de acuerdo con el encargo social que han de cumplir los egresados en consonancia con una formación profesional que permita establecer relaciones pragmáticas texto-contexto, a tono con las variedades discursivas necesarias a las situaciones comunicativas de índole general y particular de su profesión tan diversas en la Educación Superior, y a la conceptualización del mundo. Establece *“la relación texto-contexto en dependencia de la situación comunicativa, el aspecto volitivo-emocional y el entorno sociocultural, sustentado en: la lengua como elemento de identidad nacional y la relación pragmática texto-contexto como prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior”* (Montaño & Abello, 2010).

El fundamento lingüístico sistematiza el estudio de la lengua, su manifestación en el habla, la selección de los recursos discursivos, su estilo, sintaxis, ortografía, aplicables a las variedades del discurso, de acuerdo con las normas inherentes al texto y a su contexto, su comprensión, análisis y construcción en armonía con la lingüística del texto y la lingüística discursiva.

Ejemplificación del trabajo ortográfico a partir del sistema de tareas de aprendizaje

XIII. Lee exhaustivamente el fragmento ofrecido y conoce más acerca de esta figura de las letras españolas:

“La intensidad de vida natural se identificaba en Lorca a su constancia de invención, a su chorro de espíritu. Por supuesto, ninguna exquisitez amanerada, ningún mañoso melindre. Nadie más llano y desenfadado que Federico: uno más entre sus compañeros. Pero, ¿quién no se percataba enseguida de su eminencia? Eminencia no sólo debida a sus recursos en conversación, en poesía, música, pintura. Había algo interior y radical de donde todo irradiaba. Lo más importante en Federico era... ser Federico. Después le reforzará la maestría de su esfuerzo. Ahí está, por de pronto, una criatura en todo el resplandor de su ser. Este resplandor se llama simpatía”.

Se parte de un texto del libro Lorca por Lorca para que puedan trabajar a partir de él. El punto de partida del sistema lo constituye la lectura del texto y la afiliación de este a una tipología determinada.

1. Marca con una equis (X) las clasificaciones que pudieras dar al texto siguiente:
 - Un texto narrativo que incluye en su estructura un fragmento dialogado.
 - Un texto descriptivo que refiere cualidades morales.
 - Un texto informativo cuyo referente es un escritor español.
 - Un texto coloquial en el que el autor dialoga supuestamente con Federico García Lorca.

En esta tarea de aprendizaje el estudiante deberá demostrar mediante propuestas ofrecidas las clasificaciones que se le pueden otorgar al texto de apoyo. Las variantes de clasificación ofrecen ciertas pistas con elementos que constituyen distractores y que pueden prestarse a confusión: este texto imbrica interrogaciones y el referente aparece expresado textualmente en algunos casos en las propuestas sugeridas. Sin embargo, las respuestas correctas no aparecen de manera literal, pues se deberá deducir que están ante un texto descriptivo e informativo que describe cualidades morales de un escritor de nacionalidad española.

2. Escribe un sinónimo de igual sufijo del vocablo **constancia**. Escribe la palabra que constituye la excepción de esta regla ortográfica.

En esta tarea de aprendizaje se solicita que el estudiante escriba un sinónimo con la condición ortográfica de que tenga igual formante facultativo (sufijo) que el vocablo ofrecido. Directamente se le hace notar al alumno mediante la observación que ese sufijo aparece escrito con el grafema **C** por tanto podrán escribir: **perseverancia** y reafirmar así que esa terminación se escribe generalmente con este grafema, para poder además recordar la

palabra que constituye la excepción de esta regla: **ansiae** inferir que no constituye sufijo.

3. También existe otro sufijo similar al anterior que precisa del grafema **C** en su escritura. Localiza y copia la palabra del texto que ejemplifica este sufijo. Escribe un sinónimo de este vocablo.

En esta tarea de aprendizaje el estudiante deberá apelar a la observación para localizar una palabra que también emplee el grafema **C** en el sufijo **-encia** a partir del vocablo **eminencia** al que también según el contexto se le podrá escribir sinónimos tales como **talento**, **sabiduría** entre otros, por lo que el componente ortográfico está muy relacionado con la comprensión textual y el vocabulario.

4. Los vocablos siguientes pueden usarse, según el contexto, con tilde o sin ella. Localízalos en el texto y construye un enunciado que evidencie lo anterior (guíate por las precisiones indicadas).
 - a. más (empléalo sin tilde)
 - b. quién (empléalo sin tilde)
 - c. donde (empléalo con tilde)
 - d. de (empléalo con tilde)

Esta tarea de aprendizaje ejercita el uso de la tilde diacrítica y las habilidades ortográficas en consonancia con la construcción textual a partir de vocablos del texto: en ellos aparecen dos palabras con tilde y dos sin tilde para que el estudiante demuestre su acentuación contraria. De alguna manera existen habilidades gramaticales intrínsecas, pues el alumno deberá emplear con propiedad la conjunción adversativa **mas**, el pronombre relativo **quien**, el adverbio interrogativo **dónde** y la forma verbal en imperativo **dé**.

5. Localiza una expresión en el texto que sea aceptado escribirla, tanto en una como en dos palabras.
 - a. Ejercita el empleo de palabras que pueden acarrear dudas al escribir, pues el contexto es quien obliga a usarla de una u otra forma. Completa con una de las propuestas ofrecidas:
 - ¿de más, o demás?
 - _____ está decirte que los _____ no necesitan ayuda.
 - **¿a ver, o haber?**
 - _____ el documental vinieron tantos, que ha de _____ más de cien personas.
 - **¿con que, con qué o conque?**
 - Impresiona _____ cuidado trazaba los rasgos _____ enlazaba sus letras.

- ¿por qué, porque, por que o porqué?
 - _____ respondes vacilantemente es _____ dudo de tu conocimiento del tema.
 - ¿hacer, o a ser?
 - _____ tu estudio individual e instruirte es imprescindible y vas _____ en el futuro un buen maestro.
- b. Construye oraciones con las palabras que no escogiste para responder el ejercicio.

Las expresiones que se pueden escribir juntas y separadas constituyen sutilezas en el empleo idiomático que descansan en la observación, en la agudeza y la preocupación por escribir adecuadamente. En este sentido contra la fuerza de la costumbre que impone el uso, el estudiante deberá seleccionar el vocablo: *enseguida* que podrá escribirse indistintamente en una o dos palabras. En el inciso a, se continúa ejercitando este tipo de contenido ortográfico, pero a partir de enunciados en el que el contexto obliga a seleccionar una expresión en una o dos palabras con un criterio de selección semántico.

6. Centra la atención en el vocablo *sólo*, que aparece en el texto.
- a. Sustitúyelo por el adverbio dítoneo equivalente.
- b. ¿Constituye un error ortográfico no tildar esta palabra a partir de las nuevas normas ortográficas? Explica tu respuesta a partir de estas consideraciones.

En esta tarea de aprendizaje el estudiante acorde con la actualización ortográfica a partir de las nuevas normas dictadas por la RALE en el 2010, reparará en el vocablo *sólo* con tilde con el valor de solamente, que debía tildarse antiguamente si generaba anfibología; sin embargo con la nueva ortografía idiomática se recomienda no tildarlo, aun cuando se origine un doble sentido en la comprensión del texto.

7. Completa la siguiente norma ortográfica de amplio uso en el idioma: *La terminación del copretérito del modo indicativo de los verbos de la primera conjugación se escribe con _____.*
- a. En el texto existen tres palabras que ilustran esta regla. Escríbelas.
- b. Organízalas alfabéticamente.

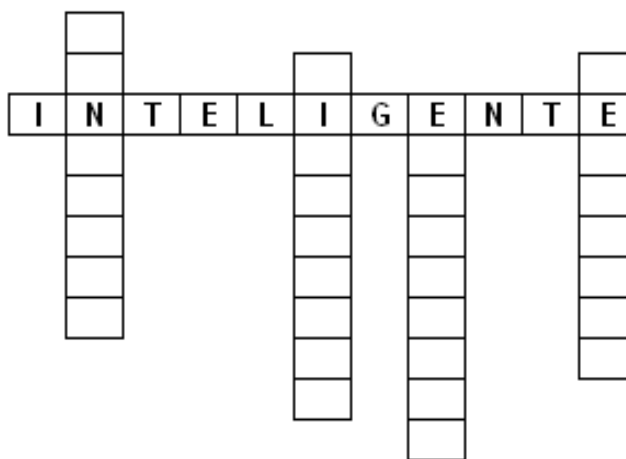
Con esta tarea de aprendizaje el estudiante deberá ejemplificar a partir de palabras del texto una norma ortográfica ofrecida, las cuales deberá organizar después ortográficamente.

8. Extrae del texto adverbios que respondan a las siguientes características ortográficas:
- a. Se puede escribir en una o dos palabras.

- b. Presenta un uso representativo del grafema h.
- c. Lleva tilde diacrítica.

El componente gramatical y ortográfico se relaciona en esta tarea de aprendizaje en que el estudiante tiene la posibilidad de seleccionar en el texto para ilustrar una condición ortográfica ofrecida.

9. Lee nuevamente el texto y completa el pasatiempo siguiente con adjetivos que inferirás de la comprensión de este y te ayudarán a caracterizar a Lorca. Utiliza como referencia el adjetivo situado horizontalmente.



Constituye la propuesta una actividad lúdica de vocabulario que dimana de la comprensión del texto en la que el estudiante puede resolver un pasatiempo instructivo a partir de adjetivos empleando como referencia uno de ellos. Cada casilla a completar representa un grafema determinado, por lo que no basta que el estudiante comprenda el texto, sino que su respuesta se avenga ortográfica y lexicalmente al adjetivo solicitado.

10. Expresa con tus palabras el contenido de la oración del texto que aparece subrayada, sin reproducir literalmente la información, apóyate en el uso efectivo de los puntos suspensivos.
- a. ¿Crees que este uso de los puntos suspensivos es el mismo que inicia el texto?
- b. Explica tu respuesta.

Esta tarea de aprendizaje repara en el uso de los dos puntos a partir de sus respectivos usos en el contexto: primeramente, indicar que el texto ha sido mutilado; segundo, una idea que no se cierra pues entraña una vacilación a propósito y que al efecto de lo expresado aporta al sentido que quiere ofrecérsele al texto. Por lo tanto la interpretación de la oración que realizará el estudiante

descansa en la originalidad en el empleo de este signo de puntuación.

11. Completa con los grafemas adecuados y podrás conocer una frase célebre de Lorca.

“El teatro ne__e__ita (s, c) que los persona__es (g, j) que apare__can (s, z) en la es__ena (c, z, x) lle__en (b, v) un tra__e (g, j) de poesía y al mismo tiempo que se les __ea (b, v) los huesos, la sangre”:

- Copia la frase en tu libreta, respetando las normas caligráficas que has aprendido.
- Escribe tu opinión respecto a su mensaje.
- ¿Eres capaz de memorizarla? Empléala en la realización de un dictado memorístico con tus compañeros.

Estas tareas de aprendizaje comprenden: la copia como ejercicio ortográfico y caligráfico, la producción textual en la que el estudiante opina del mensaje transmitido y por último la memorización de la frase en función de un dictado memorístico.

12. Relaciona en un párrafo las ideas sustentadas en el texto anterior con el siguiente aforismo martiano: “*La felicidad existe sobre la Tierra y se la conquista con [...] la práctica constante de la generosidad*”.

La intertextualidad con un texto martiano sustenta esta tarea de aprendizaje en la que el estudiante ejercita la producción textual.

13. Selecciona la cualidad de Lorca que más te haya impresionado y construye un texto expositivo en el que fundamentes tu opinión. Puedes compararlo con otras personalidades o reflexionar, para conseguir la construcción del texto.

Nuevamente se ejercita la construcción textual mediante la construcción de un texto expositivo en la que el estudiante escribe a partir de cualidades positivas que posee el ser humano y en el que aflora su cultura enciclopédica.

14. Realizarás un dictado entre dos. Puedes competir con tus compañeros en la realización de un dictado para determinar quién está mejor en ortografía. Procederán así:

- Observen exhaustivamente las palabras con diferentes dificultades ortográficas.
- Deletréenlas.
- Si tienen duda en su significado, localícenlas en el texto y por el contexto determinen ese significado o realicen la búsqueda en el diccionario.
- Primeramente, tú se las dictas a tu compañero(a), después él (ella) te las dicta a ti. Pueden alternarse los papeles y es imprescindible que inviertan el orden de las palabras cuando se las dicten.

e. Verifiquen los resultados guiándose por el texto inicial. ¡Gana, como es lógico, el que más aciertos tenga!

- intensidad
- exquisitez
- constancia
- eminencia
- conversación
- espíritu
- invención
- chorro
- esfuerzo
- resplandor

El dictado entre dos es una tarea de aprendizaje con un sustento lúdico, pues permite la interacción entre los participantes con el algoritmo de trabajo declarado. Por la forma en que aparece concebido permite ejercitar el deletreo, el trabajo con el diccionario, la observación, el componente metacognitivo y la rectificación para seleccionar un ganador.

CONCLUSIONES

Las tareas de aprendizaje propuestas en el capítulo II del libro Normativa ortográfica para escuelas pedagógicas cuarto año, toman como punto de referencia el texto y sus diversas formas del discurso para integrar de forma armónica el trabajo con los componentes funcionales de la lengua con énfasis en el contenido ortográfico, elemento básico del conocimiento en el que se centra la atención en este capítulo.

Las tareas de aprendizaje sugeridas en el capítulo II de este libro permiten promover el pensamiento dinámico, competitivo y placentero del estudiante teniendo en cuenta los principios del aprendizaje desarrollador en aras de la formación del comunicador competente que reclama la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abello, A.M., Caballero, E., & Tamayo, M. C. (2016) Normas ortográficas, caligráficas y textuales. Escuelas pedagógicas cuarto año La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Balmaseda, O. (2001). Taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación

- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Lorca, F. (1971). *Lorca por Lorca*. La Habana: Instituto Cubano del Libro
- Grass, E. (2002). *Textos y abordajes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R., & Abello, A. M. (2010). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

07

BASES TEÓRICAS DEL PROCESO DE DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES PEDAGÓGICAS

THEORETICAL BASES OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SKILLS

MSc. Martha Odalys Santaya Domínguez¹

E-mail: martha.santaya@upr.edu.pr

Dra. C. Taymí Breijo Worosz¹

E-mail: taimi.breijo@upr.edu.pr

MSc. Imandra Piñero Peña¹

E-mail: imandra.piñero@upr.edu.pr

¹Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Santaya Domínguez, M. O., Breijo Worosz, T., & Piñero Peña, I. (2018). Bases teóricas del proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas. *Revista Conrado*, 14(64), 54-62. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica y su carácter globalizado requiere la formación de un profesional de la educación, especialista en Marxismo Leninismo e Historia dotado de un pensamiento filosófico, cultura histórica y valores morales y revolucionarios que lo conduzcan a una actuación responsable y comprometida con la transformación de sociedad cubana, para lo que resulta imprescindible que posea habilidades profesionales pedagógicas que contribuyan a ese fin. El presente artículo tiene el objetivo de fundamentar las bases teóricas del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río.

Palabras clave:

Habilidades profesionales pedagógicas, bases teóricas.

ABSTRACT

The vertiginous development of science and technology and its globalized nature requires the formation of an education professional, specialized in Marxism, Leninism and History, endowed with a philosophical thought, historical culture and moral and revolutionary values that lead him to a responsible and committed to the transformation of Cuban society, for which it is essential that it possesses pedagogical professional skills that contribute to that end. The present article has the objective to foster the theoretical bases of the development process of the professional pedagogical skills of the students of Marxism, Leninism and History in the University of Pinar del Río.

Keywords:

Professional pedagogical skills, theoretical bases.

INTRODUCCIÓN

El actual proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba tiene como una de sus aspiraciones lograr un egresado que posea habilidades profesionales que le permitan desempeñarse con responsabilidad social y que propicie su educación para toda la vida; para el estudiante de las carreras pedagógicas ellas se definen como habilidades profesionales pedagógicas que son la esencia de la actuación profesional y uno de los desafíos planteados desde el Modelo del Profesional para las carreras pedagógicas.

Durante la formación inicial de los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia resulta necesario concebir y ejecutar un proceso formativo que en su dinámica garantice la sistematización de las habilidades y los conocimientos a un nivel profesional a partir de la interacción con el objeto de la profesión desde un enfoque que logre la interrelación dialéctica de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista.

De los postulados anteriores se deriva la prioridad que alcanza el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en la formación del profesional de Marxismo Leninismo e Historia asunto que requiere una mirada renovadora en el contexto actual ya que se manifiestan carencias en los estudiantes, expresadas en: insuficientes conocimientos sobre las habilidades profesionales pedagógicas, dificultades para seleccionar y organizar la información histórica, limitaciones para comunicar un material histórico con enfoque profesional, escasa independencia para la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, el Marxismo y las asignaturas afines, insuficiencias para identificar problemas profesionales y diseñar acciones para solucionarlos, además no existe algún curso dirigido específicamente a las habilidades profesionales pedagógicas.

Para encauzar el estudio del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas resulta recurrente imprescindible los estudios realizados por: Castillo (2001); Velázquez (2004); Ferrer (2004). Todos aportando ideas claves para esta investigación.

El proceso de formación de profesionales de la educación en la carrera Marxismo Leninismo e Historia, ha atravesado diferentes modelos y programas de formación. En septiembre del 2009 se reabre la carrera insertada en un nuevo contexto que exige la formación integral de la personalidad del futuro profesor de Historia, Marxismo Leninismo y asignaturas afines, de manera que se inserte en el eslabón de base de la profesión en condiciones de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje, la preparación política e ideológica y la educación en valores de

adolescentes y jóvenes desde una perspectiva transformadora. Entre los estudios sobre el proceso de formación del profesional de Marxismo Leninismo e Historia, se encontraron referencias obligatorias en: Díaz (2006); Castillo (2001); Breijo (2009); Fabé (2014).

El estudio exploratorio inicial permitió detectar fortalezas y debilidades teóricas y prácticas en el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río; esto se constató en el análisis de los documentos rectores de la carrera, la observación a diferentes actividades del proceso de formación profesional, la aplicación de encuestas y entrevistas y la participación en talleres de intercambio profesional con profesores de la carrera.

Las principales **fortalezas** se resumen en, los documentos rectores recogen una amplia caracterización de la carrera que incluye: objeto de la profesión, modos de actuación, esferas de actuación, problemas profesionales y objetivos generales y especialmente el Modelo del Profesional para el Plan de Estudio E, declara explícitamente las habilidades profesionales pedagógicas a desarrollar durante la formación inicial.

Las principales **debilidades**: insuficiente planteamiento teórico sobre las habilidades profesionales pedagógicas a desarrollar en los estudiantes durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, limitada coherencia entre los programas de las disciplinas y asignaturas y el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, lo que determina que este ocurra de manera espontánea según la experiencia de cada profesor y tutor.

Asumiendo la existencia de insuficiencias en el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, manifestadas en la desarticulación de la actividad académica, laboral e investigativa durante la formación inicial en función de este proceso, el carácter asistémico de su desarrollo y la incoherencia con el modo de actuación profesional, se encauza el proceso investigativo conscientes de la necesidad imperiosa de formar un profesional capaz de solucionar problemas profesionales con perspectiva transformadora, para lo que resulta imprescindible el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas.

DESARROLLO

Todo proceso pedagógico descansa en una concepción filosófica determinada, ello constituye el punto de partida esencial para organizar la actividad pedagógica

y encontrar el sentido de la labor pedagógica en su relación con la sociedad. Partiendo de este presupuesto a continuación se abordan las bases filosóficas que sustentan el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río: las concepciones del Marxismo Leninismo sobre la actividad humana, la práctica histórica social, el papel de la práctica en la transformación social y la teoría del conocimiento de Lenin. Desde la filosofía de la educación se asumen como principales bases teóricas los postulados de Martínez (2003).

La actividad como forma de existencia, desarrollo y transformación de la realidad social penetra todas las facetas del quehacer humano y en este sentido posee una connotación filosófica. La relación sujeto-objeto está mediada por la actividad humana y Marx (1973) tuvo el mérito de fijar que la práctica histórica social es el núcleo determinante de la actividad que media la relación sujeto-objeto. Toda la actividad sea cognoscitiva, axiológica o valorativa es expresión de la práctica social y Marx ofrece una clave cuando señala en la tesis número ocho sobre Feuerbach que *“la vida social es, en esencia, práctica”*. (p. 9).

Desde la teoría leninista se define que el camino dialéctico del conocimiento de la verdad es de la percepción viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica. Lenin (1979), refiere que el conocimiento no es un simple reflejo sino el proceso de una serie de abstracciones, la formación y desarrollo de conceptos, leyes.

Asumir los postulados del marxismo leninismo anteriormente expuestos significa que el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, ocurre desde la interacción del estudiante con el objeto de la profesión, durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista cuando se plantea la solución a problemas profesionales y la relación teoría- práctica es condición indispensable para ello.

Desde los postulados de Martínez (2003), se precisa que la interrelación teoría práctica es el fundamento general que ayuda a dar respuesta a los infinitos problemas educativos. Además define como uno de los desafíos educativos del presente siglo la dimensión humana del desarrollo expresada en la formación de un ideal de hombre integral dotado de destrezas y conocimientos que lo capaciten como ente social, comprometidos con la sociedad, críticos, creativos, forjadores de su propio destino y de la comunidad en que vive lo que requiere según Martínez (2003), del carácter sistémico de la educación definido

teniendo en cuenta que cada uno de los elementos que interviene en el proceso es parte del todo y que no puede faltar uno porque afecta el proceso.

Bases teóricas del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas desde la sociología de la educación.

La Sociología de la Educación en los últimos años ha centrado sus estudios en identificar y exponer las leyes objetivas que rigen el proceso de educación del individuo; el reconocimiento del carácter recíproco de las relaciones entre la educación y la sociedad.

Para esta investigación se asume como bases teóricas desde la Sociología las concepciones de la Sociología de la Educación planteadas por Blanco (2001), al referir que la educación es una actividad organizada, altamente especializada y profesionalizada, que requiere de conocimientos y habilidades bien determinados.

La función social del profesor de Historia, Marxismo Leninismo y las asignaturas afines responde a las condiciones históricas sociales en que se desarrolla la educación y el grado de desarrollo económico social de la sociedad lo que determina los objetivos, contenido, los métodos de la educación y la enseñanza y por tanto las habilidades profesionales pedagógicas de este profesional.

Bases teóricas del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas desde la psicología.

En esta investigación se asume como base teórica desde la Psicología, el Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky (1987); Leontiev (1981) y otros. Este enfoque resulta muy importante ya que está dirigido en lo fundamental a la enseñanza aprendizaje desarrollador, en dinámica interacción entre el sujeto y su entorno social, de manera tal que se establece y desarrolla una acción sinérgica entre ambos, promotora del cambio cuanti y cualitativo del sujeto que aprende a punto de partida de la situación histórico cultural concreta.

La teoría de la Actividad de Leontiev (1981), es asumida como base teórica esencial en esta investigación. Desde esta teoría se define la actividad como el proceso originado y dirigido por un motivo, dentro del cual toma forma de objeto determinada necesidad, por lo que detrás de la correlación entre actividades se descubre la correlación entre motivos. La actividad existe en forma de acciones o grupos de acciones, que constituyen sus componentes fundamentales, pero que no coinciden entre sí, pues una misma acción puede formar parte de distintas actividades o puede pasar de una actividad a otra, revelando con ello su propia independencia.

Para Leontiev las acciones se correlacionan con los objetivos; las operaciones son las condiciones. El objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo en tanto que las condiciones entre las cuales se presenta la acción varía, entonces variará precisamente solo el aspecto operacional de la acción.

El estudiante debe realizar múltiples acciones y operaciones para lograr un objetivo determinado con ello va adquiriendo, formando y desarrollando habilidades. Dichas habilidades constituyen elementos psicológicos estructurales de la personalidad que se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad, de ahí que esta se convierta en su esencia.

La Teoría de Formación por Etapas de las Acciones Mentales de Galperin constituye otra de las bases teóricas asumidas en esta investigación. En esta se parte de la teoría de la actividad de Leontiev, para retomar la acción y profundizar en su estructura. Para Galperin (1986), la acción posee siempre uno u otro grado de generalización, se produce con el volumen diferente de las operaciones y con el grado diferente de asimilación. Al proceso a través del cual se logra la transformación de la acción externa, realizada con objetos materiales concretos en acción interna, se le denominó por Galperin interiorización.

Este proceso tiene gran importancia ya que mediante él, se rige la actuación del individuo, siempre y cuando el modelo externo sea creado de forma consciente. Como proceso de transformación de la acción externa en interna debe ser seguido por el docente en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual debe prestar especial atención a los momentos funcionales de la acción, los que se denominan de orientación, de ejecución, de control y de corrección o ajuste, a los componentes estructurales de la acción, tales como el sujeto que la realiza, el objeto, el motivo, el objetivo, los medios, las condiciones y las operaciones y a la forma, el carácter generalizado, el carácter desplegado y el carácter asimilado de dicha acción.

Bases teóricas del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas desde la Pedagogía.

Las bases teóricas asumidas desde la Pedagogía que sustentan el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, se determinaron teniendo en cuenta los presupuestos que sobre la Pedagogía Universitaria define Álvarez (1996), el Modo de Actuación del Profesor de Historia, Castillo (2001), el Modelo de Universidad Cubana de Horruitiner (2006), la teoría del Modo de Actuación Profesional Competente de Breijo (2009) y el

Modo de Actuación Profesional Pedagógico de Addine (2013).

La universidad está permanentemente relacionada con la sociedad la que le da origen y a la cual se debe. En este sentido Álvarez (1996), define que el estudiante tiene que aprender a resolver problemas profesionales sociales bajo el principio de vinculación estudio-trabajo y enfatiza en la unidad de todos los procesos que se desarrollan en la universidad y la relación ciencia-profesión declarando como esencia la necesidad social de lograr un alto nivel en la formación profesional de pregrado de manera que se prepare al estudiante para integrar el conocimiento al saber profesional en la solución de problemas profesionales de modo productivo y creativo. Enfatiza Álvarez (1996), que *“en las universidades la ciencia tiene una intención profesional y la profesión se apoya en las ciencias”*. (p. 8)

Desde la teoría de Álvarez (1996), otra importante idea asumida es en cuanto a la contribución de todas las asignaturas al objeto de la profesión, precisado en esta dirección que en todas está presente la dialéctica, *ciencia-profesión*, la lógica de la ciencia que el estudiante aprende se debe insertar en la lógica de la profesión, que es el todo, el objetivo se proyecta en función de preparar al estudiante para resolver problemas novedosos, pero que se dispone de todos los conocimientos para su solución y en las propias de la profesión el estudiante se apoya en las ciencias que le sirven de fundamento, pero integrándolas en la lógica de la profesión en el camino lógico de la solución de los problemas profesionales.

Asumir los postulados teóricos de Álvarez (1996), significa en esta investigación concebir que en el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia la relación dialéctica, *ciencia profesión* es idea medular en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, con el propósito de resolver problemas profesionales de modo productivo y creativo.

En la teoría de Horruitiner (2006), sobre el Modelo de Formación en la Universidad Cubana actual, se encontró valioso sustento teórico, al referirse a que las habilidades han de convertirse en herramientas, métodos de trabajo, del dominio del estudiante para poder enfrentar y resolver los diferentes problemas que se le presentan durante su formación, por tanto los conocimientos así como las habilidades forman parte del contenido de la profesión y ambos deben estar presentes en los programas de estudio.

Además este propio autor precisa el importante papel del tutor en la formación integral del estudiante lo que es asumido por esta autora considerando que en el proceso

de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia ellos deben tener un dominio general sobre los documentos normativos y metodológicos de la carrera (plan de estudio, modelo del profesional, plan del proceso docente, objetivos por año académico, estrategia de la carrera y el año), así como implicación directa en las acciones de trabajo docente metodológico de la carrera y el año y deben formar parte del colectivo de año.

En la teoría de Addine (2013), sobre el Modo de Actuación Profesional Pedagógico, se revela significativo sustento teórico para el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, a partir de la consideración de que el modo de actuación del profesor, conserva una lógica al accionar en la actividad pedagógica y por tal razón dentro de los componentes estructurales del modo de actuación profesional se encuentran las invariantes de habilidades profesionales y las estrategias generales que se utiliza por el sujeto para aprender y educar.

La citada autora precisa la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar con enfoque interdisciplinario la aprehensión del modo de actuación profesional desde la formación inicial y su perfeccionamiento permanente, en función de lograr el desarrollo de un pensamiento científico y reflexivo, desarrollo personal y profesional desde el compromiso social, el desarrollo de una práctica educativa basada en la investigación de los problemas pedagógicos, la reflexión conjunta de profesores y estudiantes en, sobre y desde la práctica pedagógica, que en la formación profesional la actividad pedagógica se convierta en contenido de la formación.

Importante soporte teórico del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia es la teoría sobre la formación y desarrollo de modo de actuación profesional competentes de Breijo (2009), en los estudiantes en formación, definida como el conjunto de acciones algoritmizadas encaminadas a dar solución a los problemas profesionales de modo innovador y creativo, donde los estudiantes adquieren de forma gradual durante la formación inicial, tanto los conocimientos, habilidades y valores propios de la gestión pedagógica; como los relativos a las ciencias de la cual es profesor, lo que garantiza la aprehensión de los métodos para su actuación profesional, a favor de una actuación eficiente en relación con las exigencias del modelo de desempeño profesional construido socialmente.

Asumir esta teoría significa concebir el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas como

proceso sistémico e integral donde el profesor y el tutor contribuyen a prepara al estudiante para la solución de los problemas profesionales, concibiendo a estos como eje articulador que transversaliza todo el proceso.

Alcanzando singularidad para la investigación se asume como base teórica del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, la teoría de Modo de Actuación del profesor de Historia de Castillo (2001), al definir las funciones y el sistema de acciones a desarrollar por un profesor de Historia y declarar que a partir de este sistema de acciones se definen las habilidades profesionales que son: caracterizar, diseñar, modelar, ejecutar, y dirigir y que el desarrollo de las mismas como sistema se estructura a partir de los objetivos del año académico.

Coincidiendo con Castillo (2001), se asume el papel protagónico que durante la formación inicial tiene el acercamiento progresivo del estudiante a los problemas profesionales desde la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, lo que permitirá la comprensión de la esencia de su profesión.

Bases teóricas del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas desde la Didáctica.

Las bases teóricas asumidas desde la Didáctica para el proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, se determinaron a partir del Modelo de Diseño Curricular sobre la base de la lógica esencial de la profesión abordada por Fuentes & Mestre (1997); la teoría sobre la formación de habilidades pedagógicas profesionales de Ferrer (2004); Didáctica de las Ciencias Sociales de Díaz (2006); Romero (2012); y la Didáctica Desarrolladora en la Educación Superior de Díaz (2016).

En la teoría de Díaz (2016), se precisa que resulta de vital importancia que el estudiante aprenda haciendo, investigando, utilizando para ello la enseñanza problémica y por proyectos que lo acerquen cada vez más a sus contextos de actuación. El diseño de proyectos según la citada autora tiene los siguientes pasos: definición del problema a resolver, determinar los contenidos y objetivos que darán lugar al proyecto, determinar las habilidades profesionales, determinar los métodos, medios y formas a emplear, diseñar las tareas principales del proyecto y definir el sistema de evaluación. El método de proyecto utilizado en función del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia estimula en los estudiantes las habilidades ya formadas y se desarrollan otras nuevas, se alcanzan niveles superiores de motivación hacia la profesión, eleva la responsabilidad en la solución de problemas profesionales.

Otro presupuesto importante que se asume en esta investigación, es el Modelo de Diseño Curricular sobre la Base de la Lógica Esencial de la Profesión abordada por Fuentes & Mestre (1997). Este modelo concibe el modo de actuación profesional como hilo conductor del diseño curricular, enfatizando en la necesidad de derivar las invariantes de contenidos de las disciplinas y asignaturas a partir de los modos de actuación profesional, de manera que exista una lógica entre el objeto de la ciencia y el objeto de la profesión.

Como base teórica en esta investigación se asumen también los supuestos de Álvarez (1997), sobre las habilidades profesionales comunes para todas las profesiones, entre ellas: integrar los conocimientos y elevarlos al nivel de aplicación profesional, dominar las técnicas para mantener información actualizada, investigar, saber establecer los vínculos con el contexto social, gerenciar-administrar los recursos humanos y materiales; precisando además el carácter sistémico de las habilidades teniendo en cuenta la interrelación entre las habilidades instructivas, cognitivas y las propiamente profesionales, asunto que se consideró en la clasificación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia.

En los postulados de Ferrer (2004), se reconoce una significativa base teórica del proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, especialmente al declarar que las habilidades pedagógicas profesionales refuerzan y consolidan el dominio del conocimiento expresado en los objetivos generales, acercando cada vez más el contenido de las asignaturas a la práctica pedagógica en la escuela, a la vez que posibilita la integración de los componentes del plan de estudio, materializados en la estructura y dosificación del contenido en los diferentes temas de la asignatura.

Ferrer precisa la necesidad de desarrollar en los estudiantes como habilidades pedagógicas profesionales las siguientes: caracterizar el proceso docente educativo, la comunicación dentro y fuera del proceso docente educativo, investigar el proceso docente educativo y para dirigir el proceso docente educativo.

En la Didáctica de las Ciencias Sociales se encontraron reveladoras bases teóricas para el proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, especialmente en la teoría escrita por Díaz (2006); y Romero (2012).

En primer lugar se asume el significativo papel que le otorga Romero a la naturaleza propia del saber de las ciencias sociales, especialmente en la aportación a la

educación en valores y la formación ciudadana en general, en la formación de una concepción científica del mundo sobre la base de la comprensión dialéctico materialista del desarrollo social, el tratamiento a las personalidades y las masas desde un enfoque clasista, la preparación de las nuevas generaciones para un mundo siempre cambiante, la lucha de la humanidad progresista por los derechos humanos, la contribución a la integración latinoamericana y caribeña desde la diversidad cultural, la necesaria contextualización a la información, la asunción del enfoque martiano, fidelista y dialéctico materialista del desarrollo de la sociedad, entre otros.

Otra importante aportación teórica asumida desde la Didáctica de las Ciencias Sociales de Romero (2012), se refiere al trabajo político e ideológico desde el trabajo con fuentes del conocimiento, de manera que se desarrollen habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia para el empleo de formas cultas de hacer política en la escuela cubana actual. Ello significa prepararse para hacer preguntas que estimulen respuestas auténticas, con criterios propios, desencadenen el diálogo e intercambios de ideas. Otra valiosa fuente es la prensa cuya función principal es contribuir a la formación de opiniones de ahí que el trabajo con ella de forma desarrolladora sea tan complejo y tiene que ser planificado, intencional y dirigido conscientemente por el profesor. El trabajo con la prensa debe ser una "verdadera artillería" de pensamiento en estos tiempos según expone Romero (2012), de manera que se incite a los estudiantes a leer, pensar, producir criterios propios y defenderlos. En los postulados teóricos de Romero (2012), otra importante base teórica del proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia es en cuanto a los métodos de enseñanza de las ciencias sociales precisando que su función principal debe ser el desarrollo de un pensamiento histórico en los estudiantes. Ellos deben contribuir a localizar, procesar y comunicar la información de variadas fuentes para promover el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal con claridad en el desempeño, posibilidades y funciones de cada experiencia de aprendizaje que pueden generalizarse, aplicarse y utilizarse en la escuela y en la vida.

Para el proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia una base teórica ineludible lo constituye los supuestos de Romero (2010), sobre la interdisciplinariedad y la formación humanista en la enseñanza aprendizaje de las humanidades. El citado autor refiere que para pensar socialmente la realidad, entender el mundo y disponerse a actuar transformadoramente se requiere de un carácter

integral e integrador del aprendizaje, de ahí la importancia social de asumir un enfoque interdisciplinario y humanista a partir de un currículo integral y contextualizado.

La interdisciplinariedad es asumida en esta investigación a partir de los postulados de Romero (2010). Para el proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia la interdisciplinariedad tiene un lugar vital ya que solo desde el diseño y secuenciación de las actividades inherentes a cada disciplina desde un trabajo armónico, en sistema, coherente, de todos los involucrados se puede contribuir a este proceso. Romero (2010), proporciona un importante papel a las actividades del componente académico, laboral, investigativo, extensionista y de autopreparación y plantea algunas líneas de estructuración interdisciplinaria para instrumentar en cada una de ellas. Estas se resumen a continuación.

En la actividad académica las líneas establecidas son:

- Los objetivos: constituyen pautas para expresar a nivel de año, carrera, el tratamiento interdisciplinario para las diferentes disciplinas. Debe tener una formulación expresiva de la integralidad.
- Las ideas ejes: son ideas de máximo nivel de generalización y que atraviesan toda la disciplina para guiar el proceso de dirección del aprendizaje debe declarar la integralidad.
- Los conceptos sociales claves: son los conceptos que cumplen una función generalizadora e interpretativa de los hechos sociales, tienen capacidad organizadora, sintetizadora y jerarquizadora y son expresión de la metodología y la lógica de las ciencias sociales.
- Los procesos cognitivos y metodológicos: indican la importancia del despliegue de la actividad cognoscitiva de los estudiantes y el papel del profesor en la dirección del aprendizaje. Son esencialmente comunes a diferentes disciplinas y es necesaria una coherencia e integración en la dirección y control de los mismos.
- Las interrogantes del profesor y de los estudiantes: se trata de problematizar el aprendizaje, desarrollar una enseñanza para solucionar problemas. Es necesario aprender a preguntar y aprender a responder buscando integralidad.
- Las cuestiones de relevancia social: son las cuestiones de mayor relevancia en un determinado momento histórico que involucran a todas las disciplinas. Ejemplo: la educación en valores, la necesidad de una sólida formación ideopolítica.

La actividad laboral es fuente de experiencias profesionales de aplicación de la teoría a la práctica, de reflexión de

la práctica para el enriquecimiento de criterios teóricos, o sea, la práctica es fuente y marco de acción de la teoría.

La actividad investigativa está dirigida a formar un profesor como investigador de sus propias prácticas y la actividad extensionista se dirige a la preparación de un profesor como promotor cultural, como protector del patrimonio tangible e intangible de la comunidad.

Asumir como base teórica el enfoque interdisciplinario planteado por Romero (2010), significa declarar la necesaria coherencia e integración de las disciplinas del currículo de la carrera para el proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia, así como la relación armónica de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista con este fin.

Una base teórica imprescindible para el proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia aparece en la teoría sobre la enseñanza de la Historia de Díaz (2006), al declarar que el profesor de Historia debe saber proyectar el objetivo a partir de la realidad cultural de los alumnos, poseer un profundo dominio del contenido y de los métodos de dirección del aprendizaje, tener una postura ideológica clara y acorde a los principios revolucionarios, saber orientar y controlar el estudio individual, fomentar ideas, sembrar conciencia y sobre todo enseñar a defender ideas y principios. Además debe estimular el auténtico trabajo independiente, concebir las actividades como sistema, promover la indagación y la investigación lo que se convierte en fuente principal para la búsqueda de soluciones a presentes y futuros problemas.

CONCLUSIONES

El proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río se sustenta en bases teóricas planteadas desde la Filosofía Marxista Leninista, la Sociología de la Educación, la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior y la Didáctica de las Ciencias Sociales, aportando como aspectos esenciales los siguientes:

El papel de la actividad práctica y su interrelación con la teoría desde un contexto histórico cultural concreto para transformar la sociedad.

En este proceso resulta necesaria la integración de la actividad académica, laboral e investigativa durante toda la formación profesional para que el estudiante pueda resolver problemas de modo productivo y creativo.

Las habilidades profesionales pedagógicas permiten al estudiante enfrentar y resolver los problemas profesionales por lo que forman parte del contenido de la profesión y deben aparecer explícitamente en los programas de estudio.

Las habilidades profesionales pedagógicas son uno de los componentes estructurales del modo de actuación del profesor y ellas refuerzan y consolidan el dominio del conocimiento expresado en los objetivos generales del modelo del profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2007). Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2013). La didáctica de la educación superior pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M. (1996). Pedagogía Universitaria. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Álvarez, R. (1996). El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la historia. Tegucigalpa: Guaymuras.
- Álvarez, R. (1997). Hacia un currículum integral y diferenciado. La Habana: Académica.
- Alfonso, I., & Troadio, L. (1999). Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Blanco, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2003). Selección de lecturas de Filosofía de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Breijo, T. (2009). Concepción Pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Castillo, M. E. (2001). La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia: Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Díaz, T. (2016). Didáctica Desarrolladora en la Educación Superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales. Palacio de Convenciones. Universidad, 10mo Congreso Internacional de Educación Superior.
- Díaz, H. (2006). Selección de lecturas de la enseñanza de la Historia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fabé, I. (2014). Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia medieval con el empleo de medios tecnológicos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Ferrer, MT. (2004). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales. del maestro primario. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- Fuentes, H., Mestre, U. (1997). Curso de diseño curricular. Santiago de Cuba: Centro de estudios de la educación superior. Universidad de Oriente "Manuel F. Gran"
- Fuentes, H. (1989). Perfeccionamiento del sistema de habilidades en la disciplina Física General para estudiantes de Ciencias Técnicas. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISPJAM.
- Galperin, P. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Antología de la psicología pedagógica de las edades. La Habana: Pueblo y Educación.
- Horruitiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: I Félix Varela.
- Leontiev, A. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, VI. (1979). Cuadernos Filosóficos. La Habana: Política.
- Marx, C., Engels, F. (1973). Obras escogidas en tres tomos, tomo I. Moscú: Progreso.
- Martínez, M. (2003). Naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Una reflexión. En filosofía de la educación. Selección de lecturas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Romero, M. (2010). Interdisciplinariedad y formación humanista en la enseñanza aprendizaje de las humanidades. En Acerca de la enseñanza aprendizaje de las humanidades. La Habana: Pueblo y Educación.

Romero, M. (2012). Enseñar y aprender ciencias sociales. En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. La Habana: Pueblo y Educación.

Velázquez, E. (2004). Las habilidades profesionales para la dirección del proceso docente educativo en la secundaria básica a partir de la Ciencias Naturales. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".

Vygotsky, L. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científica técnica

08

LA CLASE DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON UN ENFOQUE PROBLÉMICO

MATH CLASS IN HIGHER EDUCATION WITH A PROBLEMATIC APPROACH

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga@ucf.edu.cu

MSc. Maricela de los Ángeles León Capote¹

E-mail: malcapote@ucf.edu.cu

MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez¹

E-mail: jlmartinez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Arteaga Valdés, E., León Capote, M. Á., & Del Sol Martínez, J. L. (2018). La clase de Matemática en la Educación Superior con un enfoque problémico. *Revista Conrado*, 14(64), 63-71. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La clase en la Educación Superior del siglo XXI, exige de una renovación en su concepción, en particular en su estructura didáctica, sobre la base de los nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los conocimientos no son resultado de la transmisión, sino de un proceso de construcción o descubrimiento, guiado o autónomo, del estudiante. En este artículo se exponen las ideas de los autores sobre la concepción de la clase de Matemática en la universidad del siglo XXI, sobre la base de los postulados de la enseñanza problémica. Estas ideas son producto de sus investigaciones teóricas y de su experiencia práctica en la docencia universitaria.

Palabras clave:

Clase de Matemática, universidad del siglo XXI, enseñanza problémica, estructura didáctica de la clase, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The class in Higher Education of the 21st century, demands a renewal in its conception, in particular in its didactic structure, based on the new approaches of the teaching-learning process, where knowledge is not the result of transmission, but of a process of construction or discovery, guided or autonomous, of the student. In this article the ideas of the authors on the conception of the Mathematics class in the university of the XXI century are exposed, based on the postulates of the problematic teaching. These ideas are the product of his theoretical investigations and his practical experience in university teaching.

Keywords:

Mathematics class, 21st century university, problematic teaching, teaching structure of the class, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que hoy se operan en la educación superior cubana tienen su repercusión directa en la clase, pero no se puede pensar en la clase, definida como la forma fundamental de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, al margen de sus dimensiones, en las que se expresan las tres funciones básicas de cualquier proceso formativo que son: la instructiva, la desarrolladora y la educativa.

Cualquier tipo de clase que se desarrolle en las universidades cubanas lleva implícitas estas tres funciones, pues una de las ideas rectoras que se erigen como hilo conductor del proceso de formación en la universidad cubana es la **unidad entre la educación y la instrucción**. Esta es la primera y más importante idea rectora de la educación superior cubana –y no sólo de la educación superior, sino también de toda la educación en general– expresa el indisoluble vínculo existente entre los aspectos instructivos y los educativos durante el proceso de formación. En ella se expresa y materializa el indisoluble nexo existente entre las tres dimensiones del proceso de formación (Horruitiner, 2009).

Esta idea constituye uno de los dos de los pilares fundamentales en los que debe sustentarse la clase en la educación superior cubana, pero no basta con que nuestros profesores universitarios tomen conciencia de esto; se necesitan otras cosas que aún estamos lejos de lograr, el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica. Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los elevados requerimientos del proceso formativo en una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes (Guzmán, 2011).

La clase en la universidad del siglo XXI no se puede parecer en lo más mínimo a la clase de la universidad cubana del siglo pasado, ni de los siglos precedentes. Ya lo dijo Martí en su época: **“Como quien se quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la Universidad antigua, y alzar la nueva”** (Martí, 1990). Así es que sobre la base de las ideas del maestro podemos afirmar que la Universidad del siglo XXI exige reflexionar sobre la clase, en particular en su estructura didáctica. Ese es el objetivo que se persigue en este trabajo, expresar algunas ideas sobre la estructura didáctica de la clase de Matemática en la educación superior cubana sobre la base de los postulados de la enseñanza problémica.

DESARROLLO

La clase es la forma del proceso docente-educativo que se desarrolla cuando este tiene un carácter académico; es decir, cuando no se identifica con la realidad social, sin dejar, por ello, de tener una importancia fundamental (Álvarez, 1999).

Las clases según sus funciones pueden ser de introducción de un nuevo contenido, de asimilación o de desarrollo del contenido, de sistematización del contenido y de evaluación del aprendizaje.

A continuación, se analiza brevemente la esencia de cada una de ellas:

- ***Clase de introducción de un nuevo contenido.*** En este tipo de clase el alumno se inicia en la apropiación del contenido y el papel principal lo desempeña el profesor. En la educación superior a este tipo de clase se le llama **conferencia**.
- Este tipo de clase, pues por línea general existen dogmas en relación con la conferencia, muy difíciles de romper, y que han sido perpetuados por el claustro universitario, sobre todo por los más experimentados para los que es muy fácil seguir haciendo lo que se ha convertido en costumbre que, explorar nuevas alternativas o nuevos modos de hacer algo. A veces los resultados de una conferencia no son los esperados, pero se sigue haciendo lo mismo años tras años, esperando que los resultados sean diferentes a los que se han obtenido históricamente y los docentes no se percatan de que las épocas son distintas, los alumnos son distintos, y a pesar de que el contenido sigue siendo el mismo, el aspecto didáctico del contenido nunca puede ser el mismo.
- A pesar de que en la conferencia el rol importante lo desempeña el docente, eso no significa que el estudiante no desempeñe un rol activo en el transcurso de la misma. Cuando se dice que en la conferencia el alumno se inicia en la apropiación del contenido, se está afirmando que el estudiante se apropia no solo de conceptos, leyes, teorías etc., sino también de los métodos y procedimientos típicos de la obtención de esos conocimientos. Cuando el conocimiento científico se convierte en objeto de apropiación, hay que considerar en él un aspecto de contenido (conceptos, leyes, teorías, etc.), pero también, un aspecto lógico – procedimental, es decir, las estrategias, los procedimientos que le permiten adquirir esos conceptos, en eso radica el verdadero valor del aprendizaje (Álvarez, 1999). Lo que no es posible aprender en la conferencia se puede aprender de forma autónoma porque se tienen los procedimientos para hacerlo. La conferencia en la universidad del siglo XXI no tiene como objetivo transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para que el alumno construya, descubra

el conocimiento (Freire, 2010). Ese es el tipo de conferencia a la que se debe aspirar cuando el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene un marcado carácter desarrollador. No se trata de copiar, ni de imitar lo que hicieron en el pasado excelentes profesores, se trata de innovar y no al estilo adaptativo, sino al estilo innovador, a tenor de las nuevas concepciones acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje y que sin lugar a dudas se materializan en la clase como su forma fundamental de organización.

- En el desarrollo de la conferencia, desde el punto de vista científico se sigue la lógica del proceso de producción o creación de los conocimientos científicos, pero desde el punto de vista didáctico se sigue la lógica del acto didáctico, es decir, del acto de enseñar.
- Si la actividad del científico comienza analizando situaciones problemáticas, identificando problemas como resultado del análisis de esas situaciones, entonces la clase debe comenzar por ahí, por el análisis de verdaderas situaciones problemáticas que le permitan al estudiante identificar el problema que se espera que él resuelva solo o con la ayuda del docente.
- En la escuela cubana desde la década de los 80 del pasado siglo, se introdujo un nuevo enfoque, la teoría de la *enseñanza problémica* (Majmutov, 1983). Más reciente, en el actual siglo XXI, ha surgido con fuerza un nuevo enfoque, el *enfoque desarrollador del proceso de enseñanza – aprendizaje*, que a juicio de los autores de este trabajo incluye, sistematiza e integra los postulados de la mencionada teoría.
- Resumiendo, este tipo de clase en la educación superior, exige de una profunda renovación, fundamentalmente en su estructura didáctica.
- *Clase de asimilación o desarrollo del contenido.* En este tipo de clase el escolar trabaja con el contenido y desarrolla la habilidad. En la educación superior a este tipo de clase se le llama *clase práctica, práctica de laboratorio, taller*, etcétera.
- *La clase práctica*, que en otras educaciones suele llamarse *clase de ejercicios*, al igual que las prácticas de laboratorio y el taller, están dirigidas a la fijación y al perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades adquiridos en la conferencia, pero no siempre estas clases logran en todos los estudiantes el objetivo que persiguen, pues existe la creencia errónea de que lo fundamental en estas clases es realizar muchas actividades prácticas o muchos ejercicios y problemas, mientras más ejercicios y problemas resuelvan los alumnos mejor. Una buena clase práctica es aquella que cumple todos los requerimientos didácticos de la clase y sobre todo las exigencias del proceso de interiorización de esos conocimientos y habilidades, proceso que no ocurre de forma espontánea y que debe ser debidamente programado para que esas acciones

externas, no generalizadas, no reducidas, no automatizadas, se conviertan en acciones internas, generalizadas, reducidas y automatizada, y sobre todo que se realicen con rapidez y seguridad, con una participación cada vez menor de la conciencia, que son las cualidades de una habilidad bien formada. La clase práctica, el taller, la práctica de laboratorio tienen también su propia didáctica.

- *Clase de integración del contenido*, que Álvarez de Zayas, 1999, le llama *clase de sistematización*. En este tipo de clase el estudiante integra los contenidos, lo que lo prepara para resolver problemas de la vida cotidiana y aquellos que puedan presentarse en su vida profesional. En la educación superior puede ser un *seminario integrador*, u otro tipo de clase ya mencionado anteriormente que desarrolle esa función.
- Este tipo de clase lo que hace es propiciar la integración de los conocimientos asimilados por los alumnos en la solución de verdaderos problemas, muchos de los cuales son problemas profesionales generales y frecuentes que se dan en el eslabón de base de la profesión, sobre todo en los talleres. Es oportuno recordar que la integración es una exigencia de la didáctica de la educación superior, esta no se concibe solamente como la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, si se trata de una clase, en la solución de una tarea docente o también en las actividades de evaluación. Para ello Roegiers introduce el concepto de *situaciones de integración*. (Roegiers, 2007).
- *Clase de evaluación del aprendizaje.* En este tipo de clase el profesor y los escolares constatan el grado de acercamiento de su aprendizaje a los objetivos programados.
- Este último tipo de clases, por línea general se limita a los trabajos de control, los exámenes finales, etc., en ellas sigue predominando más la calificación que la valoración. Ella requiere también de una nueva concepción desde el punto de vista didáctico, donde tenga un peso fundamental la *valoración* que permite emitir juicios acerca del nivel de preparación y desarrollo del estudiante en correspondencia con los objetivos plasmados en el modelo del profesional, sobre todo aquellos que van encaminados al desempeño profesional integral de este.

Estructura didáctica de la clase de matemática en la educación superior con un enfoque problémico

El enfoque problémico es un enfoque didáctico general que tiene como objetivo central la resolución de problemas. Se caracteriza por una enseñanza que hace el énfasis principal en la creación *de situaciones problémicas*, es decir, mediante problemas se crea la necesidad del

nuevo conocimiento que debe ser objeto de estudio. Debe su nombre a la **enseñanza problémica**. (Majmutov, 1983, Beltrán Molina, Castro Rodríguez & Peña, 2015).

Una enseñanza basada en la solución de situaciones problemáticas permite asimilar los sistemas de conocimientos y los métodos de actividad intelectual práctica, educa hábitos de asimilación de conocimiento y motiva el interés cognoscitivo. El propósito fundamental de la enseñanza basada en la solución de problemas es potenciar la capacidad del estudiante para construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento. De igual forma, busca desarrollar en el sujeto un espíritu básicamente científico a partir de la independencia cognoscitiva y la asimilación del sistema de conocimiento, para que se enfrente con eficacia a problemas cognoscitivos o sociales (García & Duarte, 2012).

Algunos propósitos generales de una enseñanza basada en la solución de problemas, son: el desarrollo de la independencia cognoscitiva (la cual se puede definir como la capacidad para determinar los elementos esenciales en objetos, fenómenos y procesos y para organizar los materiales, debatir y criticar las tesis propias y ajenas), la asimilación de nuevos conocimientos y métodos de las ciencias, el desarrollo de actitudes positivas hacia el pensamiento científico (las cuales permiten que el individuo desarrolle la habilidad para cuestionar constantemente), la imaginación, la persistencia y tenacidad en la realización de las tareas, la recursividad y, por último, la autonomía para el aprendizaje y confianza en sí mismo.

Para comprender cómo se estructura una clase con un enfoque problémico es necesario detenerse en sus eslabones y en las funciones didácticas que se realizan en cada momento de su desarrollo.

- Pensar en la estructura de una clase con enfoque problémico requiere pensar en cómo se organizan, desde el punto de vista interno, cada una de sus partes, es decir, ¿qué se hace la introducción y para qué?, ¿qué se hace en él desarrollo? Y ¿qué hacer en las conclusiones? Para ello hay que cuestionarse lo siguiente:
- ¿Cómo se logra que el estudiante tome conciencia de la necesidad de ocuparse del estudio de un problema determinado?
- ¿Cómo se logra que el estudiante se interese por el estudio de una nueva problemática?
- ¿Cómo se logra que el estudiante comprenda lo que se espera de él en la clase?
- ¿Cómo se logra que el estudiante se involucre en la obtención de los nuevos conocimientos?

- ¿Cómo se logra que el estudiante sistematice, profundice, integre y aplique los conocimientos y habilidades asimiladas a la solución de nuevos problemas?
- ¿Cómo estudiantes y profesores pueden constatar el logro de los objetivos previstos en el currículo?

Cada una de estas reflexiones se refiere a la lógica interna del proceso de enseñanza – aprendizaje en una clase. Se está haciendo referencia al aspecto didáctico, a los eslabones, a las funciones didácticas y a los métodos que se emplean en cada uno de ellos. Lo importante no radica en que la clase tenga introducción, desarrollo y conclusiones, sino cómo se estructura cada uno de ellos desde el punto de vista didáctico y metodológico para propiciar el logro de los objetivos.

Antes de caracterizar cada uno los eslabones, es conveniente aclarar que estos eslabones o fases no son más que la expresión de las **funciones didácticas** de la enseñanza, las cuales se apoyan en la psicología del aprendizaje que plantea que la realización de la actividad de apropiación incluye una serie de procesos como: la percepción, comprensión, fijación, aplicación y control. De acuerdo con esto, todo proceso, de enseñanza- aprendizaje persigue que los alumnos se apropien de nuevos conocimientos, los fijen y apliquen a nuevas situaciones, desarrollen habilidades y hábitos, y comprueben el nivel de sus conocimientos. Estas funciones didácticas de la enseñanza, por lo tanto, se identifican con los denominados eslabones o fases.

El **primer eslabón** del proceso docente-educativo en una clase lo constituye la **introducción al nuevo contenido**, que algunos autores lo llaman **preparación para el nuevo contenido o planteamiento del problema y toma de conciencia de la tarea cognoscitiva**. Este primer eslabón tiene entre sus funciones didácticas principales: aseguramiento de las condiciones previas (prerrequisitos) necesarias para el estudio del nuevo contenido, la motivación y la orientación hacia el objetivo.

En este momento lo importante no es sólo demostrar que el conocimiento que posee el estudiante es insuficiente, sino que tiene una gran significación para su vida posterior, es decir, convencerlo de la necesidad de su aprendizaje. La necesidad, para el estudiante de la apropiación del nuevo contenido, es la fuente de la motivación. Las acciones y operaciones que se realizan como parte de las actividades de motivación y de orientación hacia el tema, se orientan básicamente al planteamiento del problema y de los objetivos (Del Cerro & Cruz, 2010; Gutiérrez, 2013).

Estas funciones didácticas, en un proceso con carácter problémico, se realizan básicamente mediante el **planteamiento y análisis de situaciones problemáticas** para

que el alumno reconozca o identifique el problema a resolver (definir un concepto, elaborar un procedimiento de solución, etc.), a partir de la imposibilidad de mejorar o solucionar dicha situación, es decir, en el intento por solucionarla haciendo uso de los conocimientos que posee, el estudiante se percata que los conocimientos o procedimientos que conoce son insuficientes para resolverla, surge así en él la situación problemática, un estado interno de tensión intelectual que surge cuando en la tarea que está resolviendo se tropieza con algo desconocido que lo asombre, que lo alarme, reconociendo la necesidad de ampliar sus conocimientos, cuestión ésta que lo incita a buscar o ampliar sus conocimientos. De esta manera se identifica el problema docente que mueve el pensamiento y la actividad del estudiante encaminado a la solución de dicho problema.

Es importante aclarar que las situaciones problemáticas que se escojan por el docente deben ser interesantes para el estudiante, para que esta sea capaz de motivarlos e involúcralos en su análisis. Mientras el nuevo contenido no se corresponda con sus intereses el proceso no debe continuar. Este eslabón requiere del máximo de comunicación con los estudiantes y la participación de ellos es vital, en la cual deben plantear sus inquietudes, vivencias al respecto y criterios propios. En ese contexto, el nuevo objeto de estudio adquiere significación en la personalidad de cada alumno y establece una relación afectiva con dicho contenido. En la Educación Superior, las situaciones que se escojan deben estar relacionadas con la futura actividad profesional de los estudiantes.

Por ejemplo:

Se desea que los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Economía, Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, Ingeniería Eléctrica, Licenciatura en Física y Licenciatura en Matemática, reconozcan la necesidad de estudiar el “concepto de derivada de una función en un punto” y la “regla para calcular derivadas de funciones potenciales”. Aquí surgen *situaciones problemáticas del primer tipo*.

Situación Problemática # 1. Para estudiantes de Licenciatura en Economía, Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

La relación entre la cantidad de arroz producida (y) mediante una cierta cantidad de trabajo (x) , viene dada por la ecuación $y = 3x^2$ (1) ¿Cómo se expresa la tasa de variación de la cantidad de arroz con respecto a la cantidad de trabajo? ¿Qué cantidad media de arroz produce una unidad de trabajo?

Situación Problemática # 2. Para estudiantes de las carreras de Ingeniería Eléctrica, Licenciatura Física.

La cantidad de electricidad q (en culombios), que pasa por la sección transversal de un conductor, varía según la ley $q = 3t^2 + 2t$ (2), donde t es el tiempo y q cantidad de electricidad. Halla la intensidad de la corriente al finalizar el quinto segundo.

Situación Problemática # 3. Para estudiantes de la carrera de Licenciatura en Física.

La altura h de un proyectil que se puso en vuelo a una velocidad inicial v_0 , bajo un ángulo α al horizonte, varía según la ley $h = (v_0 \text{sen} \alpha) t - \frac{g t^2}{2}$ (3), donde t es el tiempo, g es la aceleración de la fuerza de gravedad. ¿En qué momento la velocidad de variación de la altura del proyectil sobre el horizonte es igual a cero?

Situación Problemática # 4. Para estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática.

Determine la ecuación de la recta tangente a la curva $y = 3x^2$ (4) en el punto de abscisa $x = 3$.

Todos estos ejemplos exigen no solo del estudio de un nuevo concepto, sino también de la búsqueda de un procedimiento para la solución de la situación. El **problema docente a resolver es la búsqueda de un nuevo concepto y de un nuevo procedimiento para actuar**.

Para que los estudiantes logren identificar y formular el problema, es decir, reconocer que se espera de ellos en la clase, el docente puede activar el pensamiento mediante preguntas, tales como:

- ¿Puede mejorarse la situación?
- ¿Por qué?
- ¿Qué se necesita?

El **segundo eslabón** del proceso docente-educativo en una clase es la **introducción del nuevo contenido** que algunos autores le llaman **percepción de los objetos y fenómenos. Formación de conceptos y desarrollo de la capacidad de observación, imaginación y razonamiento de los alumnos** y otros, **asimilación del nuevo contenido**.

En esta fase del proceso el estudiante aprende elementos nuevos, pero lo fundamental, es que refuerza la apropiación de la habilidad esencial (invariante) y el conocimiento esencial (invariante), y su estructura, que siempre utilizará en cada caso particular, en cada problema. Aquí lo importante no radica solamente en apropiarse de nuevos conocimientos, sino en los procedimientos

que permiten obtener esos conceptos, leyes, teorías, etc. Conjuntamente con la enseñanza de los nuevos conocimientos, el docente debe enseñar estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante “aprender a aprender”- requisito fundamental del aprendizaje desarrollador.

Como la formación de nuevos conocimientos ocurre generalmente durante el desarrollo de la conferencia, aquí se deben combinar métodos, tanto de la enseñanza problémica como de la enseñanza explicativa- ilustrativa (García Cuza, 2013). Un método ideal, a juicio de los autores, para la formación de nuevos conocimientos es la **exposición problémica** que, a diferencia de la exposición tradicional, el docente expone el nuevo contenido mediante el planteamiento de **preguntas problémicas** que inviten al alumno a reflexionar y a cuestionarse el porqué de las cosas.

Ejemplo:

Se quiere abordar en una conferencia cómo se obtiene la **Regla de la Cadena** para derivar funciones compuestas, utilizando la exposición problémica.

Para ello se plantea la tarea de calcular la derivada de la función f, definida por la ecuación:

$$f(x) = (x^2 + 3)^3 \quad f'(x) = (x^2 + 3)^3 \quad (5)$$

Esta tarea da lugar al surgimiento de una situación problémica del segundo tipo, pues los estudiantes desconocen el procedimiento para derivar una función compuesta.

Seguidamente se orienta a los estudiantes buscar una función parecida (análoga) a la función dada, esto es la función definida por la ecuación:

$$f(x) = x^3 \quad f'(x) = x^3 \quad (6)$$

Se establecen semejanzas y diferencias entre las funciones (5) – (6) y sobre la base de las semejanzas se llega a la conclusión de que la función dada pudiera derivarse de la misma forma que hizo para derivar la función potencial y se concluye que:

$$f'(x) = 3(x^2 + 3)^2 \quad f'(x) = 3(x^2 + 3)^2 \quad (7)$$

Como la analogía es **falsa o no rigurosa**, es por eso que se plantea ahora la necesidad de comprobar si ese es el resultado deseado, para ello el profesor se cuestiona lo siguiente:

- ¿Es correcto el resultado?
- ¿Cómo se puede comprobar?
- ¿Podría calcularse la derivada de otra forma? ¿Qué tipo de expresión algebraica se tiene en el MD de

la ecuación de la función? ¿Puede transformarse en suma?

De aquí surge la idea de calcular el cubo de la suma en la ecuación de la función (5), derivar la función utilizando la derivada de una suma, descomponer en factores la derivada y comparar los resultados obtenidos por ambas vías. De esta manera el alumno se percató que el resultado obtenido anteriormente es incorrecto.

El profesor sugiere expresar la derivada obtenida por la segunda vía de modo que se asemeje al primer resultado obtenido.

Al realizar esto se obtiene:

$$f'(x) = 3(x^2 + 3)^2 \cdot 2x \quad f'(x) = 3(x^2 + 3)^2 \cdot 2x \quad (8)$$

¿Cómo puede obtenerse 2x a partir de la función (5)? De esta manera reconocen que es necesario derivar la función:

$$g(x) = (x^2 + 3) \quad g'(x) = (x^2 + 3) \quad (9)$$

Con el análisis realizado se llega a la conclusión que si:

$$f(x) = [g(x)]^n \quad f'(x) = [g(x)]^n \quad (10)$$

Entonces:

$$f'(x) = n \cdot [g(x)]^{n-1} \cdot g'(x) \quad f'(x) = n \cdot [g(x)]^{n-1} \cdot g'(x) \quad (11)$$

¿Que, es la regla de la cadena?

Es importante que en una conferencia donde se utilice la analogía como estrategia de aprendizaje, el profesor debe hacer consciente a los estudiantes del valor de esta estrategia en la búsqueda o construcción de conocimientos matemáticos, pues la analogía es un instrumento inagotable de la creación científica, destacando cómo proceder para utilizarla.

Más que enseñar contenidos, se trata de llevar al individuo a desarrollar una forma de ser en el mundo y de considerarse como un aprendiz a lo largo de su vida. Para lograr tal propósito el profesor debería desencadenar procesos que encaminen al alumnado hacia esta manera de ser, de modo que los autores concuerdan con Zapata, 2005- (citado por Summo, Voisin, Téllez, 2016)-que el docente debe ser **“creador de ambientes, situaciones y estrategias que permitan un aprendizaje perdurable”**.

El **tercer eslabón** es la **fijación y perfeccionamiento de los conocimientos y desarrollo de habilidades y hábitos** otros autores como Álvarez de Zayas, lo llama **sistematización** y lo identifica como un cuarto eslabón del proceso. El objetivo fundamental de esta fase del proceso de enseñanza

– aprendizaje es desarrollar habilidades y hábitos, así como sistematizar y profundizar en el contenido estudiado. La fijación se realiza después de la apropiación del nuevo contenido en un tiempo determinado para esto.

Un aspecto significativo que debo valorarse en esta fase, es la selección y gradación de las tareas, para cada etapa del proceso de fijación, de modo que se logre desarrollar la habilidad. En esta fase se pueden utilizar actividades que propicien la integración de conocimientos, la generalización, la sistematización, la profundización y la aplicación del saber y del saber hacer.

En la fase de perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos, el aprendizaje debe transitar desde la reproducción hasta la creación.

Un ejemplo de cómo puede concebirse la profundización en una clase práctica o en un seminario sobre los *límites fundamentales*, utilizando el método *conversación heurística* es el siguiente:

Ejemplo:

En la conferencia se abordaron los límites fundamentales algebraico y trigonométrico, y aunque no están incluidos en el programa la enseñanza de otros límites fundamentales, el alumno puede obtener otros como resultados de la profundización en este contenido.

Como parte de las actividades de la *clase práctica* o de un *seminario*, se pueden proponer las tareas siguientes:

1. Encuentre una expresión por medio de la cual se puedan sustituir las expresiones dadas a continuación:

a) $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\log_a(1+x)}{x}$ b) $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x}$

Estas son *tareas problémicas* que se puede desarrollar utilizando la *conversación heurística*. Para el inciso a) se pueden formular las siguientes *preguntas problémicas*:

¿puede expresarse de otra forma el límite dado? ¿puede aplicarse alguna propiedad conocida de los logaritmos?

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} \log_a(1+x) = \lim_{x \rightarrow 0} \log_a(1+x)^{\frac{1}{x}}$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} \log_a(1+x) = \lim_{x \rightarrow 0} \log_a(1+x)^{\frac{1}{x}} \quad (1)$$

¿De qué otra forma se puede expresar el límite obtenido?

$$\log_a \lim_{x \rightarrow 0} (1+x)^{\frac{1}{x}} = \log_a \lim_{x \rightarrow 0} (1+x)^{\frac{1}{x}} \quad (2)$$

El estudiante reconoce que estamos en presencia del límite fundamental algebraico, de donde se obtiene la expresión:

$$\log_a e = \log_a e \quad (3)$$

¿Puede expresarse de otra forma este logaritmo? ¿Se puede aplicar alguna propiedad de los logaritmos? ¿Puede hacerse un cambio de base? ¿Si es así, cuál debería ser la base?

De la reflexión sobre estas preguntas surge la idea de expresar el logaritmo en un logaritmo de base e, y se obtiene que:

$$\log_a e = \frac{\ln e}{\ln a} = \frac{1}{\ln a} \log_a e = \frac{\ln e}{\ln a} = \frac{1}{\ln a} \quad (4)$$

De esta forma se llega a la conclusión que:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\log_a(1+x)}{x} = \frac{1}{\ln a} \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\log_a(1+x)}{x} = \frac{1}{\ln a} \quad (5)$$

Para el inciso b) se procede de la forma siguiente:

¿Puede transformarse la expresión $a^x - 1$? ¿Qué se puede hacer?

De aquí surge la idea de utilizar un cambio de variable

Haciendo $y = a^x - 1 \Rightarrow y = a^x - 1$

¿Podemos despejar x en la expresión anterior?

$$a^x = y + 1, \text{ luego } x = \log_a(y + 1)$$

$$a^x = y + 1, \text{ luego } x = \log_a(y + 1) \quad (1)$$

¿Qué se puede hacer ahora?

El análisis de esta pregunta sugiere sustituir x en el límite original

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \lim_{y \rightarrow 0} \frac{y}{\log_a(y + 1)} = \frac{1}{\frac{\log_a(y + 1)}{y}} = \frac{1}{\frac{1}{\ln a}} = \ln a$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \lim_{y \rightarrow 0} \frac{y}{\log_a(y + 1)} = \frac{1}{\frac{\log_a(y + 1)}{y}} = \frac{1}{\frac{1}{\ln a}} = \ln a$$

..... (2)

De esta forma se llega a la conclusión que:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \ln a \lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \ln a \quad (3)$$

Ambos límites, sirven de base para la obtención de nuevos límites fundamentales para cuando a=e. Para que el estudiante encuentre estos casos particulares se le plantea la interrogante siguiente ¿Qué sucede si la base de la potencia y del logaritmo es e? Esta actividad se puede dejar para el trabajo independiente de los estudiantes.

$$e) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\ln(1+x)}{x} = 1 \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\ln(1+x)}{x} = 1 \quad f) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - 1}{x} = 1$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - 1}{x} = 1$$

Luego se pueden resumir todos estos límites fundamentales y proponer ejercicios donde haya que hacer uso de ellos, como, por ejemplo:

$$\begin{aligned}
 & a) \lim_{x \rightarrow 0} (1+x)^{\frac{1}{x}} = e \quad b) \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x = e \quad c) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\operatorname{sen} x}{x} = 1 \\
 & d) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\log_a(1+x)}{x} = \frac{1}{\ln a} \quad a > 0, a \neq 1 \quad e) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \ln a \quad a > 0 \\
 & f) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{\ln(1+x)}{x} = 1 \quad g) \lim_{x \rightarrow 0} \frac{e^x - 1}{x} = 1
 \end{aligned}$$

2. Calcular

$$\begin{aligned}
 & a) \lim_{x \rightarrow 0} (1 - 2x^2)^{\frac{1}{x^2}} \quad a) \lim_{x \rightarrow 0} (1 - 2x^2)^{\frac{1}{x^2}} \quad b) \lim_{x \rightarrow 2} \frac{2^x - x^2}{x-2} \\
 & \lim_{x \rightarrow 2} \frac{2^x - x^2}{x-2} \quad c) \lim_{x \rightarrow 0} (\cos x)^{\frac{1}{x^2}} \quad \lim_{x \rightarrow 0} (\cos x)^{\frac{1}{x^2}} \quad d) \\
 & \lim_{x \rightarrow \infty} \left(e^{\frac{1}{x}} + \frac{1}{x}\right)^x \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \left(e^{\frac{1}{x}} + \frac{1}{x}\right)^x
 \end{aligned}$$

El cuarto y último eslabón del proceso es la comprobación y evaluación de los conocimientos y las habilidades, que algunos autores lo denominan como *evaluación del aprendizaje*

La evaluación puede y debe ser diferenciada y un aspecto muy importante es que sea integradora, lo cual prepara al estudiante para resolver en su labor profesional los problemas, generales y frecuentes, que se presentan en sus esferas de actuación, es decir, en el eslabón de base, los cuales exigen de la integración de conocimientos para su solución.

En la evaluación se pueden proponer actividades que exijan de la utilización del *método investigativo* por parte del estudiante, las cuales pueden hacerse de forma independiente o de forma colectiva. Por ejemplo, en el desarrollo del tema Cálculo Integral, se puede proponer como actividad evaluativa la siguiente:

1. Refiérase a los problemas que dieron origen al cálculo integral
2. Realice una periodización en el desarrollo del cálculo integral
3. ¿Cuáles fueron las personalidades que se consideran como precursores del cálculo integral?
4. Haga un resumen de las aplicaciones del cálculo integral en su especialidad.
5. ¿Cuáles son los métodos que se utilizan para calcular el volumen de un cuerpo de revolución y ejemplifique cada uno de ellos?

Actividades como estas, además de su función evaluativa contribuyen a despertar el gusto y el interés por el estudio de la matemática, a la vez que familiariza a los

estudiantes con las situaciones que dieron origen a los conocimientos matemáticos y su desarrollo.

CONCLUSIONES

Adoptar una práctica educativa en la enseñanza de la Matemática este nivel, basada en la enseñanza problémica, implica replantear la enseñanza y el aprendizaje basándose en estrategias y metodologías que propicien el aprendizaje problémico, es decir, donde se combinen la actividad sistemática independiente de búsqueda de los estudiantes, con la asimilación de los conocimientos ya preparados de la ciencia.

El enfoque problémico del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática, tanto en la educación superior como en cualquier otro tipo de enseñanza, presupone la apropiación por parte de los estudiantes de estrategias para “aprender a aprender”, generales y específicas. Esta es la garantía para que en el futuro puedan enfrentar y resolver los múltiples y complejos problemas que ha de enfrentar en su vida personal y profesional.

El impacto de la enseñanza problémica en el estudiantado de la educación superior se desprende de la acción didáctica creativa desarrollada por el docente, de su capacidad y habilidad para elaborar y plantear situaciones problemáticas interesantes que devengan en situaciones problémicas para el estudiante. Esto unido a la utilización de métodos que favorezcan y propicien la reflexión personal acerca del acto de aprender y de las formas de hacerlo, mejora considerablemente la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje.

De la misma manera, que la implementación de una didáctica para enseñar matemática en las aulas universitarias, basada en los postulados de la enseñanza problémica, promueve la motivación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de búsqueda de los nuevos conocimientos, esta contribuye de forma decisiva al crecimiento personal y a la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. . La Habana: Pueblo y Educación.

- Beltrán, E. C. (2015). *El enfoque problémico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la anatomía y fisiología humanas*. Revista Infociencia, 19(2). Recuperado de <http://infociencia.idict.cu/index.php/>
- Del Cerro, Y. C. (2010). *Reflexiones en torno a la didáctica de la clase encuentro en la educación superior*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(20). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/20/cccc.htm>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- García, J. E. (2013). *Visión metodológica de la clase en la educación superior cubana. Especial referencia para la carrera de derecho*. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 7, 89-102. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- García, J., & Duarte, F. E. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Revista Uni-pluri/versidad*, 12(1). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13280>
- Gutiérrez, A. (2013). *Planeación diaria de la clase en educación superior: una propuesta*. Revista Atenas, 4(23). Recuperado de <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/71/html>
- Guzmán, J. C. (2011). *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?* Revista Perfiles educativos, 33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012
- Horrutiner Silva, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Universitaria.
- Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza Problémica*. La Habana : Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. (1990). *Ideario pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación. .
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B. A. (2016). *Creatividad: eje de la educación del siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7(18), 83-98. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1126/creatividad-eje-educacion-siglo>

109

INTERÉS PROFESIONAL-VOCACIÓN DOCENTE, EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN INICIAL

PROFESSIONAL INTEREST-TEACHER VOCATION, IN STUDENTS OF THE INITIAL EDUCATION CAREER

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: lisyrojas59@gmail.com

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs¹

E-mail: marionestev58@gmail.com

MSc. Azucena Monserrate Macías Merizalde²

E-mail: azumacias@yahoo.com

¹Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana del Ecuador.

²Universidad Metropolitana. República del Ecuador

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Revista Conrado*, 14(64), 72-79. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo aborda reflexiones y concepciones, en relación al desarrollo de intereses profesionales y la vocación docente, reconocida como un proceso que implica un eficiente desempeño en el ámbito profesional, por su significación en la disposición para la actividad y modos de actuación del profesional. Se deriva de resultados investigativos en el área de la formación docente, con el propósito de la mejora en los indicadores que marcan calidad en la actuación profesional.

Palabras clave:

Formación del profesorado, educación inicial, interés profesional, vocación docente.

ABSTRACT

This article addresses reflections and conceptions, in relation to the development of professional interests and the teaching vocation, recognized as a process that implies an efficient performance in the professional field, due to its significance in the provision for the activity and modes of action of the professional. It is derived from research results in the area of teacher training, with the purpose of improving the indicators that mark quality in professional performance.

Keywords:

Teacher training, initial education, professional interest, teacher vocation.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que se generan en los sistemas educativos, exigen la formación del profesorado con calidad, que permita dar respuesta a la complejidad del proceso formativo, que se acrecienta cada vez más por el cambio vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo

En este contexto, se convierte en una necesidad, como parte de la responsabilidad social de la universidad, el compromiso de formar un profesional de la educación, para el desempeño de este rol, teniendo en cuenta estas consideraciones que se generan en el ámbito socio educativo, se reconceptualiza el proceso formativo en función de la orientación pedagógica en correspondencia con los preceptos procedimentales y actitudinales que requiere el docente en el desarrollo de su actividad profesional pedagógica.

Según las políticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), la calidad que enfrentan los sistemas educativos en Latinoamérica, exige, poner el foco de atención en las políticas de la formación docente, que permitan avanzar hacia la disponibilidad de educadores altamente competentes y motivados para todos los alumnos, en un proceso de creciente profesionalización.

En el Ecuador, según Plan Nacional de Desarrollo se aborda la primera infancia como una etapa de especial relevancia, teniendo en cuenta que se sientan las bases para el futuro desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños. En el mismo sentido, en Pacto por la Niñez y la Adolescencia, se puntualiza la necesidad de emprender un cambio que este alcance requiere, en función de docentes dispuestos a cambiar la metodología de enseñanza en las escuelas y colegios, y la forma de entender su papel en el proceso de aprendizaje, con la participación de la familia, comprometidos con la educación de sus hijos.

En ésta perspectiva, unos de los aspectos fundamentales en el proceso de formación de los docentes, radica en considerar los intereses hacia la actividad pedagógica, que le permite el diseño, ejecución y dirección del proceso educativo con los niños y adolescentes, a partir de su implicación en el trabajo con la familia y la comunidad, en aras de dar respuesta a las diferentes problemáticas que enfrentan en su práctica.

Según las ideas de Rodríguez (2012), los intereses profesionales, más allá de las predisposiciones genéticas,

están asociados a aprendizajes de carácter social según el contexto socio histórico.

En este contexto, las diferentes perspectivas con las que se analiza la calidad de la educación conducen, de una forma u otra, a valorar la importancia que tiene el docente en el logro de las aspiraciones educativas planteadas por la sociedad. Sin dudas la posibilidad del desarrollo de intereses, desempeña un papel primordial en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo, como para evitar fracasos personales en el desempeño.

La reflexión acerca de la formación del profesorado, el desarrollo de intereses profesionales y su relación con la vocación profesional docente, ocupa a los docentes y a los miembros de la comunidad científica, encargados de llevar a vías de hecho la política educacional de cada país.

DESARROLLO

Los intereses en el plano de la actividad obligan a la persona a buscar activamente caminos y medios para satisfacer ansias de conocimiento y saber surgidas en ellos. Su satisfacción conduce a transformarlo y originar la aparición de nuevos intereses que respondan a un nivel más alto de la actividad cognoscitiva, lo cual precisa Rubinstein (1967), cuando refiere que el interés es una manifestación de la orientación de la personalidad que tiene tanto un carácter consciente como una fuerza de atención emocional; estimula y orienta la actividad específica". Enfatiza que los intereses se forman y se forjan en el proceso de la actividad por medio de la cual el individuo logra penetrar en los distintos sectores y objetivos.

Por su parte Petrovsky (1981), cuando señala que los intereses son manifestaciones emocionales de las necesidades cognoscitivas de la persona. En el contexto de la formación vocacional, el interés deviene en un proceso importante, al formar parte de la naturaleza de éste proceso. Así los intereses en el ámbito de la actividad que realiza cada persona, le obligan a la búsqueda, de manera activa, de las alternativas y recursos para satisfacer las ansias de conocimiento y saber surgidas en ellos. Es por ello que los niveles de satisfacción, lo conduce a transformarlo, de ahí que se generen nuevos intereses que responden a otros niveles superiores de la actividad cognoscitiva.

Según González Serra (1984), el interés profesional como formación motivacional que manifiesta la orientación cognitivo- afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión expresa su potencial regulador a través de:

- La existencia de objetivos profesionales claramente definidos orientados al contenido de la profesión.
- La manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de los objetivos profesionales propuestos.
- Un sentido personal de la profesión de contenido positivo.

En otro orden de ideas González Maura (1998), considera que los intereses son formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos. Aunque en él se manifiesta la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, predomina en su orientación lo afectivo por lo que constituye una formación motivacional.

El interés profesional deviene en una inclinación u orientación de la personalidad hacia el tipo preferido de ocupación laboral expresándose en forma de actividad emocionalmente positiva hacia determinada profesión. De esta manera se considera que el interés profesional es una formación motivacional que expresa la orientación cognoscitiva-afectiva del sujeto hacia el contenido esencial de la profesión en diferentes niveles de manifestación funcional.

En el proceso de elección profesional, se ponen de manifiesto diversos aspectos. Sin embargo un elemento que desempeña un rol fundamental, que se debe considerar y tener en cuenta por su relevancia es el interés vocacional. Como expresan Sánchez & Valdez (2003), *“el interés es la correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias del individuo frente a ellos”*. (p. 75)

De hecho todos los autores, de algún modo consideran que el interés es una orientación, una dirección afectiva de la personalidad hacia determinados hechos o fenómenos, lo que se expresa con una actitud emocionalmente positiva hacia los mismos y resulta de extraordinaria importancia la consideración de que los intereses se forman y se fijan en el proceso de la actividad, están socialmente condicionados, desde la actividad práctica que permiten la relación de los individuos con su contexto, que deviene en objeto de su interés.

Sin dudas los intereses están condicionados socialmente y se forman paulatinamente a través de la actividad práctica que relaciona al individuo con los objetos, personas que devienen objetivo de su interés, a partir de sus vivencias.

El interés profesional pedagógico es la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica. De ahí que la persona que posee este interés además de tener necesidad por la actividad

pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, experimenta alegría y satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsa sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma (Rojas Valladares, 2003).

Sucede con frecuencia que en el momento de la elección profesional, el joven se incline por motivaciones extrínsecas tales como: alto reconocimiento social de la carrera, complacer a los padres, lo que indica que no es el interés por la carrera el móvil en la elección, sino factores externos que no supone el contenido en sí de la profesión y que pueden ser motivantes o desmotivantes para el ejercicio de la profesión.

Es importante considerar por su parte el papel de los intereses-vocación en el proceso formativo. En éste sentido, Cronbach (1972), afirma que los intereses vocacionales, no se definen hasta una etapa de la vida, siempre quedan posibilidades para continuar el desarrollo de habilidades, destrezas, de manera que un individuo, una vez que haya alcanzado una formación profesional, continua tomando decisiones profesionales

Según Pantoja (1992), La vocación permite al hombre desarrollar sus habilidades, actitudes e intereses y auto-realizarse para alcanzar el éxito y una posición social. p.17. De igual manera apunta, que existen factores que influyen en la vocación, los que están asociados a los aspectos personales, psicológicos, así como del contexto en el que se desarrollan

Las ideas de Gichure (1995), refieren que *“Para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación”*. (p. 210)

En este orden de ideas, existes posiciones que conciben la orientación vocacional como proceso, en la que intervienen varios factores. Es así que los intereses vocacionales, como proceso formativo, trascienden la institución educativa y promueve la formación de intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del joven hacia la actividad profesional. Tiene un carácter continuo, bilateral, centrado en la práctica, donde el sujeto participa de una manera activa y se implica en el proceso desde una dimensión académica, práctica e investigativa (Rojas Valladares, 2003).

Pérez & Cupani (2006), afirman que el proceso relacionado con los intereses vocacionales, hacen posible la orientación, con mayores posibilidades de éxito, partir de considerar las características del contexto educativo y sociocultural en que se desenvuelve el estudiante.

En relación al proceso de elección profesional (Lauretti & Villalobos, 2007), consideran tres elementos: éxito en el estudio de la profesión; satisfacción o disfrute de las actividades propias de la carrera seleccionada; estabilidad en cuanto a la decisión vocacional que se ha tomado.

De esta manera la relación interés vocación, posee relación a partir de las cualidades del desempeño de un sujeto determinado en la formación y desarrollo de una profesión. En éste sentido los parámetros para su evaluación tienen que ver con las normas desde el punto de vista social, que prevalecen en cada contexto, que determinan las cualidades del desempeño expresadas en sus modos de actuación.

Desde la concepción de Rojas Valladares (2003), la vocación comprende los siguientes aspectos:

- Los intereses. En este sentido, apunta hacia el conocimiento por parte del sujeto, sobre el contenido de la profesión, el perfil ocupacional, así como las cualidades que debe poseer un profesional, según el área en la que se forma. De igual manera se tiene en cuenta la actitud que emocionalmente expresa el sujeto hacia determinada profesión, que expresa el vínculo afectivo.
- La disposición para la actividad. Que se muestra en el afán de colaborar, en las relaciones interpersonales con los tutores y la presencia de actitudes positivas.
- Los modos de actuación. Que está relacionado con las habilidades que muestra en su desempeño, que se expresan en la actividad profesional que realiza, desde el proceso de formación.

De esta manera, en proceso de orientación vocacional es importante partir de las características personales, que devienen en la concepción que tiene el sujeto de sí mismo. En consecuencia con esto, la esencia está en propiciar una permanente valoración concientizada y reflexiva de sí mismos, sus motivos y necesidades.

Una vez que el sujeto alcanza un nivel de autoconocimiento, a partir de la autovaloración se establece una relación que permite el establecer patrones que guían su comportamiento hacia la auto aceptación y el auto concepto de sí mismo.

De León Mendoza & Rodríguez Martínez, (2008), apuntan que la actividad de orientación vocacional, está relacionada con la posibilidad de elección de un área profesional por parte del sujeto donde se va a desenvolver durante toda su vida, que se hace más compleja, cuando no dispone de las herramientas para realizar una opción certera y fundamentada.

Desde esta perspectiva, el proceso, tiene un carácter continuo que se inicia en las primeras edades del individuo y prolonga durante toda la vida, donde el estudiante debe ser considerado como sujeto activo de su propio proceso de formación, no puede concebirse limitada al propio marco escolar, sino que ha de integrarse en el proceso educativo.

Para Gravini & Pineda (2009), la orientación vocacional, contribuye al desarrollo humano de los estudiantes, a partir de la significación que tiene la toma de decisiones para su vida futura, y que está mediatizada por factores personales, familiares, sociales y educativos, así como por determinadas aptitudes.

En el proceso de elecciones y decisión profesional se conjugan las experiencias, los pensamientos y los sentimientos del sujeto, a veces conscientes que pueden causar inseguridad e incertidumbre en relación al futuro profesional, aspectos que poseen relación con sus elecciones vocacionales (Perassi & Doval, 2014).

Ahora bien, un aspecto importante a considerar está relacionado con la vocación profesional docente. En este sentido se puede partir de la concepción del interés profesional pedagógico, que se expresa en la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica.

Según Larroza (2010), desde el punto de vista de las transformaciones sociales, el cambio operado en el concepto de vocación docente, se evidencia en el incremento de las exigencias de la familia y de la sociedad con el profesorado, demandando nuevas funciones y una mayor calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Sin dudas las transformaciones desde el punto de vista socioeducativo, generan nuevas exigencias en la formación de docentes, de ahí que resulta necesaria, el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos, que implica la necesidad por la actividad pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, el desarrollo de un vínculo afectivo y satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, que le permite el desarrollo de acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma.

Desde estas consideraciones, una vez que el adolescente o el joven, ingresa a la carrera docente, tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y competencias profesionales que le permitan el desarrollo exitoso de la actividad pedagógica, considerando las emocionales por la significación que poseen para el desempeño de la profesión.

Es por ello que en esta etapa, debe apoyarse en la realización de actividades en las cuales el estudiante tenga posibilidad de analizar, discutir, plantear inquietudes acerca de su futura labor profesional, lo que contribuirá a desarrollar sus conocimientos, su posición activa, su capacidad reflexiva en el análisis de los problemas relativos a la profesión.

Según Rojas Valladares (2017), en el proceso de formación del profesional docente, el conocimiento desde la práctica, de las áreas del saber correspondiente a su profesión, resultan importantes, pero que alcanza un significado cuando poseen una orientación social, lo que corrobora que la realización de la práctica pre profesional constituye un aspecto determinante de la existencia universitaria.

En este contexto, se percibe la pertinencia del sistema de conocimientos transmitidos en el proceso de formación como profesionales y la relación que pueden establecer con los otros en un proceso de comunicación e interrelación. Sin embargo la práctica puede favorecer el desarrollo profesional, pero si se convierte en un espacio de formación.

Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción, que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia (Larrosa Martínez, 2010).

En este contexto, el profesorado siente la necesidad de ampliar los saberes relativos a su profesión, se implica en ello porque en su práctica se están generando problemas que los demandan y de su compromiso para explicarlos, comprenderlos y/o resolverlos.

De esta manera, el currículo debe orientarse al tratamiento de los aspectos relativos al desarrollo de intereses profesionales, desde la dimensión personal, las relaciones, las situaciones e instituciones en los que el docente laborará, pues estos saberes resultan esenciales.

Existen criterios en relación a la significación de la vocación en la actividad profesional, en tanto inciden en resultados superiores en el desempeño en estrecha relación con las características personales. De esta manera el acceso a la profesión debe estar relacionado con la vocación.

Sin dudas en la profesión docente, se necesitan determinadas competencias que poseen relación con la actividad profesional. Es así que García Garrido (1999), apunta que para la profesión docente resulta necesario, poseer

un perfil profesional adecuado, relacionado con la vocación hacia la actividad pedagógica en cuestión. Es por ello que los programas de formación deben estructurarse a partir de un conjunto de actividades que permitan a los docentes en formación, adquirir habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que lo capaciten para el desempeño de su profesión.

Es así que el proceso de formación y las actividades de aprendizaje que se derivan de ello, deben propiciar la integración armónica de los intereses generales y vocacionales, que inciden en el logro de sus metas profesionales, así como el desarrollo de las habilidades como expresión del proceso formativo y a necesidad de autoperfeccionamiento consciente. Es por ello que se puede aseverar que los intereses desde el punto de vista pedagógico, están relacionados con la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto en el proceso educativo. De ahí que la persona que posee este interés además de tener necesidad por la actividad pedagógica por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica experimenta satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsando sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma.

Exigencias, en el proceso de formación del docente de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador

Es importante significar que el docente en el contexto de la Educación Inicial, asume la responsabilidad, de potenciar el desarrollo máximo del niño, a partir de convertirse en un agente educativo que se implique y facilite la relación entre la institución educativa y la familia, al propiciar acciones para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como garantizar su atención integral.

A partir de las ideas de Rodríguez de Mejías (2009), el docente de educación Inicial, deberá disponer de cualidades en correspondencia con su actuar, sentir y pensar, de pensamiento flexible, que le permita la autoevaluación y la valoración adecuada del trabajo que asume, así como dispuesto a tomar decisiones con autonomía, independencia y responsabilidad, potenciar su desarrollo y en consecuencia propiciarlo en los niños si tienen bajo su responsabilidad.

Desde ésta perspectiva, el docente de educación inicial, debe caracterizarse por ser un agente de cambio a partir de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, así como atender el proceso de desarrollo de los niños, a partir de sus necesidades e intereses, desde los conocimientos didácticos y pedagógicos.

En la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador, desde la concepción curricular se tienen en cuenta dos dimensiones: la concepción del enfoque profesional que permita, la integración de los métodos, procesos y procedimientos en su aplicación, en función de investigar los problemas profesionales, en correspondencia con su práctica educativa, así como la formación pedagógica para la atención integral a los niños.

- Enfoque profesional desde la dimensión curricular

Es importante considerar las ideas expresadas por González Maura al considerar que la orientación profesional en el centro universitario se realiza fundamentalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, ello significa diseñar un currículum potenciador del desarrollo profesional del estudiante (González Maura, 2004).

Desde esta perspectiva, desde que el estudiante ingresa a la carrera, a partir del enfoque profesional de las asignaturas debe vincularse con la actividad práctica, para favorecer un ambiente óptimo de satisfacción por lo que implica esta tarea. En la clase el profesor presenta al alumno el modelo de profesional a que se aspira, es así que convive con ese modelo y establece, a partir de las vivencias que tiene en su relación con el mismo, determinada relación con él.

Indiscutiblemente el enfoque que el docente de a su clase desde el punto de vista profesional, incide de manera directa en el desarrollo vocacional de los estudiantes. No es posible la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Inicial, si no se crea un clima emocional positivo con relación a los niños y niñas, con las cualidades que deben caracterizar al educador de este nivel, si no se establece una estrecha relación entre el contenido y su materialización en la dirección del proceso docente educativo. Esta ha de ser el espacio en que se dé la relación entre el estudiante y la realidad de su profesión.

De esta manera, el enfoque profesional implica el vínculo de las asignaturas, con las esferas de actuación del estudiante mediante situaciones problemáticas que vayan dirigidas a su futuro desempeño profesional, el cual implica todas las acciones que cotidianamente debe realizar para interactuar con los niños y lograr resultados significativos en términos de productos de aprendizaje.

El trabajo en todo momento de ejecución del proceso docente educativo con su actuación profesional, les permite poder descubrir la esencia de la profesión, sensibilizarse con el camino a emprender, alcanzar un nivel emocional positivo hacia el objeto de la profesión.

- La práctica como espacio para la reafirmación de los intereses vocacionales.

A partir de estudios realizados de Rojas Valladares (2017), se ha constatado que la práctica, en el ejercicio de la profesión pedagógica se considera la vía que permite al docente el alcance máximo de la profesionalidad, que se desarrolla a través de la integración entre los centros de Educación Superior y en las instituciones educativas en las cuales se desarrolla parte del proceso docente

De esta manera, el entorno institucional donde el estudiante ejerce su práctica pre profesional influye decisivamente en su desarrollo. Ahora bien, existen múltiples factores relativos al entorno de la institución que influyen en el proceso de la formación del profesional, tales como: las características del centro, características de los niños, interacciones entre los docentes, el estilo de dirección pedagógica del centro, entre otras, constituyendo claras condicionantes de la conducta de los estudiantes.

En este contexto, la concepción y organización de la práctica, constituye el núcleo central para el proceso de reafirmación de los intereses, teniendo en cuenta que es justamente el lugar donde el estudiante actúa con la realidad de su futuro desempeño profesional, es donde se vincula con los niños directamente y en esta interacción se desarrollan sentimientos positivos con relación a lo que implica dicha actividad.

- La formación pedagógica para la atención integral a los niños

La formación para la actividad pedagógica, desempeña un rol fundamental en el proceso de reforzamiento de los intereses, partiendo del hecho que es quien tiene como fin la preparación de un profesional capaz de enfrentar con éxito las actividades en el ámbito educativo.

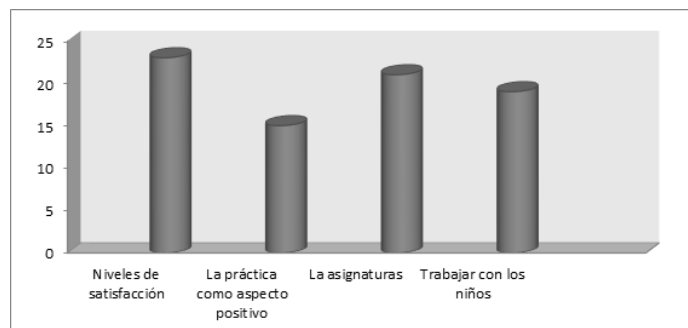
Es así que se considera, desde la concepción del currículum, la formación y desarrollo como profesional, a partir de este hecho cada asignatura debe tener una esmerada dedicación en lo que se refiere al desarrollo de un vínculo afectivo con la profesión desde la clase y que se revierte en la práctica pre profesional, desde el momento en que el estudiante realizan un estudio de caso, el valor profesional que se le imprima a esta actividad redundará en una atmósfera emocional positiva hacia este tipo de tarea.

Es así que en las Unidades Curriculares de formación pedagógica, psicológica y las didácticas especiales, dirigidas a un saber hacer, forman parte del componente de formación profesional de la carrera y constituyen un elemento fundamental para que los docentes en formación adquieran competencias para la dirección del proceso

educativo en éste nivel, a partir de los requerimientos y exigencias del currículo.

Teniendo en cuentas estas consideraciones y la necesidad de constatar los niveles de satisfacción de los estudiantes en la carrera, el papel de la práctica en su formación, así como la percepción sobre el rol que desempeñan las asignaturas que conforman el currículo, en el proceso de formación pedagógica, así como la reafirmación de los intereses vocacionales, se aplica una encuesta a un grupo de estudiantes de tercer y cuarto Nivel de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana.

En este sentido se obtienen los siguientes resultados, como se refleja en la Gráfica No. 1.



En relación a lo motivos de su permanencia en la carrera, el 87% de los estudiantes refieren que la razón fundamental es que le gusta el trabajo con los niños, elemento que resulta significativo, si se tiene en cuenta la naturaleza de la actividad pedagógica de ésta carrera.

En este mismo instrumento, se valora el interés por la carrera, así como la valoración del estado de satisfacción y expectativa. En éste propósito, se tabula mediante el cuadrado lógico de lado, donde se pudo constatar el nivel de satisfacción individual, en el que se obtuvo que de 23 encuestados, 17 se ubican en la categoría de clara satisfacción y 6 en la categoría de más satisfecho que insatisfecho. De igual manera para el procesamiento del estado del grupo, se calcula el índice de satisfacción grupal, según los estados individuales por categorías, en este, en este sentido se obtuvo un valor de 0,35 que se hace más cercano a 0,5 por lo que posee un índice de satisfacción grupal más satisfecho que insatisfecho.

De igual manera, el 93% reconocen que las prácticas pre profesionales les permite un acercamiento al objeto de la profesión. Es así que se constata que la práctica, como actividad pedagógica, permite la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y está mediada por las relaciones que establece con el docente de la institución como agente de cambio, el cual participa en la solución de tareas profesionales y le confiere

al estudiante desde su ejemplo, la esencia del modo de actuación profesional.

Otro elemento que resulta significativo, es la consideración de los estudiantes en relación al trabajo de las asignaturas que forman parte del currículo, desde el desarrollo de las actividades prácticas, así como el enfoque profesional que permite un modo de actuación profesional. En éste sentido el 95% de los estudiantes consideran que las asignaturas que mayor influencia han ejercido en su formación profesional han sido: Puericultura, Bases Neurológicas del aprendizaje, Psicopedagogía, Didáctica, Psicología del Aprendizaje, Estimulación Temprana.

Existen elementos relacionados con el enfoque profesional que se le otorga a cada asignatura, desde una perspectiva pedagógica, que indican por parte de los estudiantes, conocimiento sobre el contenido de la profesión y las cualidades del docente de Educación Inicial. De igual manera se puede percibir que existe vínculo afectivo hacia la profesión seleccionada, teniendo en cuenta la aceptación del trabajo con los niños.

Este análisis indica que desde la carrera se potencia, a partir de las asignaturas que conforman el currículo, el desarrollo de intereses hacia la profesión. No obstante existen asignaturas que los estudiantes no consideran significativas para un saber hacer en su formación profesional.

CONCLUSIONES

La orientación vocacional, constituye un proceso de ayuda a los sujetos que les permita la elección y preparación de una u otra profesión, así como su formación y desarrollo como profesional. Es así que las consideraciones en torno a la vocación docente, han estado en relación con las transformaciones sociales que implican la responsabilidad en el ámbito educativo, ante las exigencias de la familia y la sociedad en su conjunto, por la calidad del profesorado.

Es posible el desarrollo de intereses profesionales, desde las asignaturas, a partir del enfoque profesional, que permita la integración de los métodos, procesos y procedimientos en su aplicación, en correspondencia con su futura actuación profesional.

La práctica pre profesional en la institución infantil constituye un elemento esencial en el desarrollo de intereses de los estudiantes para la actividad pedagógica con los niños, siendo justamente el lugar donde el mismo actúa con la realidad de su futuro desempeño profesional, donde se vincula directamente con los niños, permitiendo en esta interacción desarrollar sentimientos positivos en relación a lo que implica dicha actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cueli, J. (1985). *Vocación y afectos*. Mexico : Limusa.
- García Garrido, J. (1999). *El profesor del siglo XXI*. Borden, 51(4), 435-447. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54644>
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- González Maura, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de la Educación Superior*, 3.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y curriculum universitario: una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Laertes.
- González Serra, D. (1984). *La motivación una orientación hacia su estudio*. La Habana: Científico-Técnica.
- Gravini, M., & Pineda, W. (2009). Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de barranquilla. *Psicogente*, 12(21), 111-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3114297.pdf>
- ILarrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 43-51. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf
- Lauretti, P., & Villalobos, E. (2007). Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio. *Revista mexicana de orientación educativa*, 4(10), 15-22. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a04.pdf>
- De León Mendoza, & Rodríguez Martínez, R. (2008). La Orientación Vocacional y la Modificación del Criterio de Pre Elección de Carrera Técnica. *Educere*, 10(32), 71-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603211.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. París: UNESCO.
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Ciencia y Educación*, 2(6), 16-21. Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/46>
- Perassi, M., & Doval. (2014). Consideraciones sobre una experiencia en Orientación en la Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Entre Ríos. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2). Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5656>
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales. *Psicothema*, 18(2), 238-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72718212.pdf>
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología General*. La Habana: Libros para la Educación.
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Quito: Senplades.
- Rodríguez Isidro, F. (2012). Interés vocacional-profesional y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 3(2), 165-172. Recuperado de <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/201/0>
- Rodríguez, Z. (2009). Perfil del docente investigador de educación inicial. *COPÉRNICO Revista arbitrada de divulgación científica*, 61. Recuperado de http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c12/c12_07.pdf
- Rojas Valladares, A. L. (2003). *La Formación Vocacional hacia la Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Una propuesta pedagógica*. Cienfuegos. Cuba: Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Rojas Valladares, A. L., Cáceres Mesa, M. L., & Domínguez Urdanivia, Y. (2016). Apuntes sobre el trabajo de tutoría en la formación del profesional de la Educación Superior. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 10, 71-80. Recuperado de <http://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-08.pdf>
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/518>
- Rubinstein, J. (1967). *Principios de Psicología General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, P. A., & Valdez, A. A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación vocacional, un enfoque psicológico*. México: Manual Modern.

10

VÍNCULO CIENCIAS BÁSICAS BIOMÉDICAS Y CLÍNICAS EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO EN ECUADOR

LINK BASIC BIOMEDICAL AND CLINICAL SCIENCES IN THE EDUCATION OF THE DOCTOR IN ECUADOR

MSc. Oswaldo Mera Chóez¹

E-mail: ossmera@hotmail.es

Dr. C. José Pérez González²

E-mail: jcperez@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey²

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mera Chóez, O., Pérez Gonzales, J., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). Vínculo ciencias básicas biomédicas y clínicas en la formación del médico en Ecuador. *Revista Conrado*, 14(64), 80-84. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Vincular las ciencias básicas biomédicas con las clínicas en la formación del médico es una exigencia contemporánea. La enseñanza integrada de estas disciplinas, mediante la estructuración de un sistema de tareas docentes a partir de casos profesionales, con el propósito de lograr, además de una importante motivación en los estudiantes que inician su formación, que descubran los conocimientos relevantes para la práctica de la profesión; posibilita el desarrollo de la independencia cognoscitiva. En este caso se intenta superar la tradicional enseñanza de las ciencias básicas biomédicas arraigada en las universidades que forman profesionales de la salud en Ecuador, obsoleta práctica docente que lleva a los estudiantes a la pérdida de interés por el aprendizaje de estas disciplinas, pues se sienten abrumados e impotentes en tratar de memorizar y reproducir innumerables e irrelevantes datos desde su pasividad en el aula.

Palabras clave:

Integración de conocimientos, ciencias básicas y clínicas, tareas docentes problémicas, casos profesionales, independencia cognoscitiva.

ABSTRACT

Linking the basic biomedical sciences with the clinics in the training of the doctor is a contemporary requirement. The integrated teaching of these disciplines, through the structuring of a system of teaching tasks from professional cases, with the purpose of achieving, in addition to an important motivation in the students who start their training, to discover the relevant knowledge for the practice of the profession; enables the development of cognitive independence. In this case we try to overcome the traditional teaching of basic biomedical sciences rooted in universities that train health professionals in Ecuador, obsolete teaching practice that leads students to lose interest in learning these disciplines, as they feel overwhelmed and impotent in trying to memorize and reproduce countless and irrelevant data from their passivity in the classroom.

Keywords:

Integration of knowledge, basic and clinical sciences, problem teaching tasks, professional cases, cognitive independence.

INTRODUCCIÓN

La formación del Médico en Ecuador y otros países en Latinoamérica ha mostrado cambios focales con muy limitado sustento que sea producto de una sistemática reflexión del colectivo de docentes a nivel de carrera. En este caso se puede afirmar que las reformas a los currículos han surgido como respuesta a estímulos internos de una que otra autoridad motivada a “cambiar en algo” las evidentes falencias en la formación del médico; en otros casos a motivaciones para emular currículos o planes de carrera que han incorporado asignaturas en función de ponerse a tono con el progreso de la ciencia, debiendo desplazar a otras que se las ha definido como menos necesarias producto de la decisión política sin mayor análisis del perfil de egreso. El ambiente general de la vida académica en la universidad de Guayaquil por lo menos, se ha desenvuelto con un aislamiento de asignaturas, en ocasiones con esbozo teórico de lo que es coordinación horizontal o vertical, es decir la correlación entre asignaturas de un mismo nivel y entre los diversos niveles de la carrera.

Con el marco de funcionamiento planteado se deduce, que la interacción académica entre docentes ha sido tradicionalmente postergada inclusive al interior de una misma asignatura, por lo que los profesores hemos conducido nuestra práctica docente al estilo que fuimos formados incorporando las esporádicas y poco sistemáticas orientaciones que en el campo de la pedagogía recibíamos, sin soslayar las iniciativas que brotan producto de la experiencia y entusiasmo. Es de esperarse la casi ausencia de publicaciones de orden académico surgidas del seno mismo de nuestra institución que reflejen posiciones en el campo de la teoría pedagógica o al menos sugerentes aportes al proceso docente educativo. El tradicional método de enseñanza es el que norma la vida del proceso docente educativo caracterizado por la presencia de un profesor como centro del proceso quien imparte los conocimientos que tiene, apoyado en una específica bibliografía; por otra parte los estudiantes, receptores pasivos de los contenidos que transmite el profesor, con limitada motivación y sobrecargados de la información que surge día a día con el desbordante desarrollo de la ciencia y la tecnología. Los jóvenes alumnos tratan sin una orientación que surja de un previamente diseñado plan de clase, de memorizar datos que en alto porcentaje le resultan irrelevantes debido a su carente aplicación en el aprendizaje de disciplinas de nuevos niveles de la carrera y en la práctica de la profesión.

Lo planteado se siente con mayor fuerza a nivel de los ciclos iniciales donde se estudian las ciencias básicas biomédicas, las que están organizadas en asignaturas

con enfoque disciplinar, con muy poco sentido de la integración interdisciplinar y menos transdisciplinar. Como resultado de lo anterior los estudiantes que aprueban asignaturas del área básica lo hacen predominantemente como buenos memoristas de datos que adquiridos de esa forma son susceptibles de progresivo olvido y no serán por lo tanto sustento para un correlacionado aprendizaje de disciplinas de los cursos clínicos, obligándose a aprender la medicina que va a practicar nuevamente con el uso de la memoria, es decir un aprendizaje predominantemente reproductivo con las consecuencias de una práctica profesional poco científica que pudiera estar distante de la tan declarada solución de los problemas de salud de la sociedad.

Se plantea en este artículo la temprana vinculación de las disciplinas del nivel básico con la del nivel clínico mediante el uso del método de la enseñanza problémica a partir de casos profesionales. Este método al ser aplicado al proceso de enseñanza de las disciplinas básicas biomédicas, conlleva el propósito múltiple de despertar interés de aprendizaje de los estudiantes al vincularse con la práctica médica real o simulada, de promover la clase participativa con estudiantes activos en el aula, de inducir a la búsqueda de información para encontrar solución a los problemas planteados como tareas docentes de tipo problémico, las mismas que tendrán su origen en casos profesionales, aspectos todos a tono con las tendencias de avanzada en la pedagogía mundial. Se deberá así organizar un sistema de tareas docentes estructuradas con sustento en los ámbitos filosófico, psicológico y pedagógico. Este cambio en el modelo de enseñanza y aprendizaje que iniciaremos en la disciplina Histología se podrá difundir posteriormente a otras disciplinas y asignaturas, lo que redundará en sustanciales modificaciones en el currículo para la formación del profesional de la salud.

DESARROLLO

Al revisar la literatura relacionada con la integración de los contenidos de enseñanza en la formación de profesionales en salud, se encuentran múltiples publicaciones con sólidos argumentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que no nos dejan dudas acerca de la necesidad de ganarle espacio a la disciplinariedad en los currículos y así enfrentar el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, que en su paso nos lega tal cantidad de conocimientos que resulta imposible asimilarlos, y que al tratar de enseñarlos constituye una inconsciencia de quiénes lo pretenden sin antes apuntar a seleccionar los que sean esenciales y además a través de metodologías activas para el aprendizaje.

Sin embargo de las sólidas declaraciones teóricas con bases conceptuales que vienen desde Sócrates respecto de promover un aprendizaje activo y reflexivo como condiciones indispensables para promover el desarrollo cognitivo en la formación de los profesionales de la salud, la tradicional enseñanza aún vigente en las carreras de medicina en especial a nivel del área básica donde se deben adquirir los fundamentos biológicos para sustento del ejercicio profesional, demuestra que se sigue dando predominio a la estructura disciplinar, la misma que en el mejor de los casos busca introducir en los estudiantes conceptos seguramente importantes de la estructura y función del cuerpo humano, pero descuidando la integración de los contenidos de las diversas asignaturas que tributan a la misma disciplina morfofuncional.

Esta falta de integración es más notoria aún con disciplinas de otros niveles de la carrera. La fragmentación del saber a que nos referimos no asegura tampoco el aprendizaje de los conceptos que son esenciales desde el punto de vista de su aplicación práctica. Se amplía así la existente brecha entre los contenidos de las disciplinas básicas y las necesidades de la formación de los profesionales de la salud tal como lo expresa Falcó (2005), quién concluye cuestionándose si la Universidad está o no formando profesionales suficientemente preparados para trabajar en el mundo laboral y social actual.

Las disciplinas del área básica en Ecuador se estudian aisladas en el contexto de la carrera y son enseñadas de tal modo que el estudiante al llegar a interactuar con los enfermos recién descubre poco a poco los contenidos que son significativos de esas disciplinas, y lo que es peor descubre que de aquello no aprendió lo suficiente. Así mismo los autores Rubio, Covantes & Lara Ruiz (2013), se refieren a la limitación del análisis crítico en el proceso docente educativo como base para la formación integral del estudiante que ocurre con la vigencia de la enseñanza tradicional, la misma que entre sus características mantiene estudiantes receptivos pues el profesor sigue siendo el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en este modelo caracterizado por ser reproductivo. Similar preocupación expresan García, Sempere & De la Sem (2013), quienes demandan nueva metodología que vincule las disciplinas básicas con las clínicas. Las disciplinas por separado no llegan al conocimiento que necesita el profesional de la salud, por lo que los profesores y los estudiantes deben articular sus acciones dentro del proceso docente educativo donde la interdisciplinariedad sea quién oriente el rumbo (Yepes, 2005).

La necesidad de integrar las ciencias básicas con las clínicas en la formación del médico es reconocida en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba

donde las asignaturas de la carrera tributan a la Medicina General Integral, asignatura que cumple el papel de integradora; este diseño responde a la formación de estudiantes que reconocen esta práctica médica general e integral como un medio para buscar solución a los problemas de salud individual, familiar y comunitaria. Se logra así que el aprendizaje de todas las asignaturas y por supuesto las básicas biomédicas esté familiarizado con el perfil del egresado, por lo tanto los estudiantes vinculen así el aprendizaje en etapa temprana de su formación con lo que será su práctica profesional y reciban las bondades que esto conlleva (Vela, Fernández & Álvarez, 2012).

La integración de disciplinas de la carrera, la integración de las ciencias morfológicas y fisiológicas y la integración de las ciencias básicas con las ciencias clínicas están entre aspectos tratados en el Comité para la Enseñanza de Morfofisiología en la Universidad de La Habana Cuba. En este mismo país los autores Ortiz & Román (2010), se refieren a la propuesta de integración de contenidos por aparatos y sistemas del cuerpo humano con el fin de integrar las diversas asignaturas de la disciplina morfofisiología que engloba la estructura macroscópica, microscópica, del desarrollo, de la fisiología y la bioquímica del cuerpo humano como una forma más asequible de una práctica docente interdisciplinar. Igualmente los autores Cañizares & Sarasa (2009), se refieren a relacionar continuamente lo académico y lo laboral desde los años iniciales de la formación del médico en la disciplina Morfofisiología Humana, que va ubicando al estudiante en forma progresiva para que se aliste a buscar solución a los problemas de salud que serán motivo de su práctica profesional en atención a las necesidades sociales.

Metodologías activas en la enseñanza para la integración de las disciplinas básicas biomédicas con las del área clínica

Hasta este momento en el presente artículo hemos mostrado tendencias hacia eliminar la disciplinariedad a cambio de una práctica educativa integradora que relacione los saberes, evite repetición de contenidos y apunte a los esenciales, además de permitir una mirada generalizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el fomento de metodologías que rompan la pasividad del estudiante y su aprendizaje meramente reproductivo, por métodos en que el centro del proceso docente educativo sea el estudiante activo en clase y logrando su independencia cognoscitiva a partir de la búsqueda de solución a problemas planteados en un sistema de tareas docentes. Como un siguiente elemento de las tendencias en la formación del médico nos hemos referido a la vinculación del área básica (donde se estudian las disciplinas biomédicas) con el área clínica, acercando a través de estas

disciplinas lo académico con lo laboral a fin de que el estudiante encuentre significación a los contenidos relacionados con la estructura y función del cuerpo humano, a la vez que selecciona los que son más relevantes.

En cuanto a metodologías activas de aprendizaje, no se encuentra en la literatura revisada detractores que promuevan la pasividad del alumno, a pesar que dentro del aula sigue ocurriendo una práctica educativa con estas obsolescencias. Todo lo contrario, los hallazgos encontrados en la literatura promueven el aprendizaje activo de los estudiantes quienes deben contar en el proceso con la debida orientación recibida de tutores perfectamente conscientes de su papel, lo que puede ser en escenarios diversos para que los estudiantes adquieran por su propia búsqueda los conocimientos; tales escenarios pueden ser bibliotecas, laboratorios de simulación, servicios de procesamiento de información, en la comunidad, etcétera (Harzheim, Casado Viente & Bonal Pitz, 2009). Una de las metodologías activas con carácter innovador de los últimos años es la llamada clase inversa propuesta por García, et al. (2013), que consiste en la preparación de contenidos que hace el estudiante fuera de clase con los materiales necesarios orientados por los profesores, para luego en la clase participar activamente en discusiones, en resolución de dudas, realización de ejercicios y las diversas actividades que se lleven a cabo; se trata de una metodología que guíe el aprendizaje de los estudiantes por su propia búsqueda.

Sistema de tareas docentes a partir de casos profesionales, método activo para la integración de disciplinas básicas biomédicas y clínicas

Las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes guiados por su profesor y que le dan la característica de activo en el proceso docente educativo, le dan independencia para la adquisición de conocimientos. Los autores cubanos Cañizares & Sarasa (2009) consideran determinante para la asimilación de contenidos a los sistemas de tareas docentes que induzcan al estudiante a la búsqueda de solución a problemas, los mismos que son puntos de partida para las tareas docentes en mención, con lo que se propicia la creatividad en los alumnos a la vez que desarrollan su independencia cognoscitiva, aspectos que a juicio de uno de los clásicos de las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, la investigadora rusa Majmutov (1983), solo se pueden lograr con la enseñanza problémica, cuyo fundamento dice el autor, es el sistema de situaciones problemáticas, principio rector de la enseñanza que tiende al desarrollo.

En este artículo asumimos como válido este principio de la enseñanza problémica también expresado por un grupo

de autores del Instituto Superior de Ciencias Médicas de Cuba quienes declaran que si la enseñanza es problémica el estudiante investiga, tanto en el ambiente académico como el ambiente laboral. Nuestro planteamiento se refuerza también en la publicación de Pinilla (2011), quién relaciona el desarrollo de los estudiantes con el método de aprendizaje basado en problemas mediante el uso de casos profesionales en la formación de médicos, si bien no se refiere de manera específica a las áreas básicas biomédicas, que es la propuesta en el presente trabajo.

Planteamos para la enseñanza y el aprendizaje que integre las ciencias básicas biomédicas con las disciplinas del área clínica, un sistema de tareas docentes como elemento clave de una enseñanza de tipo problémico a partir de casos profesionales; estrategia metodológica que logre vinculación entre las disciplinas del área básica con las del área clínica; que los estudiantes desarrollen una visión integradora de los contenidos de esas disciplinas básicas y clínicas; que los estudiantes guiados por su profesor descubran los conocimientos esenciales de las ciencias básicas de la formación del médico y sean testigos, a partir de la solución de tareas docentes problémicas, de la relevancia de los contenidos de la disciplina que estudia la morfofisiología de los diversos sistemas del cuerpo humano, por su aplicación en la práctica científica de la profesión médica.

CONCLUSIONES

Se plantea en este trabajo la vinculación del área básica con el área clínica en la formación de médicos en Ecuador, como una forma de lograr motivación de los estudiantes hacia los contenidos de estas disciplinas al encontrarle relevancia por su relación con las disciplinas cercanas al ejercicio de la práctica profesional. Encontramos posible lograr este enlace integrador, promoviendo en los estudiantes su interés en la búsqueda de información, que le resulta necesaria para la resolución de problemas expresados por el profesor a través de tareas docentes, tareas estructuradas como sistema, a partir de casos profesionales planteados en forma concreta y de asimilación fácil para los estudiantes

Se busca el desarrollo en los estudiantes de independencia cognoscitiva y creatividad, a la vez que se determinan los conceptos esenciales descubiertos por los estudiantes de las disciplinas básicas en su relación con casos profesionales reales o simulados, todo esto en contraposición a una enseñanza donde el estudiante es pasivo y reservorio de ilimitada cantidad de datos de la ciencia, los que terminará olvidando por su falta de aplicación en el resto de la carrera y en la práctica de la medicina.

El que sea a partir de casos profesionales cumple además el papel de lograr motivación en el proceso docente educativo, en estudiantes que inician su aprendizaje como futuros médicos, quienes en su temprana formación se van vinculando a la medicina misma, a la solución de la demanda que en salud hace la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA:

- Cañizares, O., & Saraza, N. (2009). Lo académico, lo laboral y lo investigativo en el programa de morfofisiología humana. *RevistaCiencias.com*. Recuperado de http://www.revistaciencias.com/publicaciones/EkFFku-yVyVxe_hmthSX.php
- Falcó, A. (2005). Orientar la asignatura de anatomía y fisiología hacia las competencias profesionales de enfermería. Propuesta de un proyecto docente. *Revista Española Educación Médica*, 8(4), 208-215. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000500005
- García, M., Sempere, J., & De la Sem, M. (2013). *La enseñanza de histología a través de métodos activos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Harzheim, E., Casado Viente, V., & Bonal Pitz, P. (2009). La formación de profesionales de salud para la APS y Salud Familiar y Comunitaria en América Latina y Europa. Recuperado de http://www.msal.gov.ar/observatorio/images/stories/documentos_formacion/acerca_de/HARZHEIM.CASADOVICENTE-Formacion_profesional_para_la_APS.pdf
- Mamujtov, M. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ortíz, F., & Roman, C. (2010). Disciplina Morfofisiología como alternativa de integración curricular en la enseñanza de medicina. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 9(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2010000200018
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y la formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36 (4). Recuperado de <http://www.actamedicacolombiana.com/anexo/articulos/08-ModelosPedagogico-corr.pdf>
- Rubio, M., Covantes, D., & Lara, J. (2013). Enseñanza comprensiva de la histología apoyada en objetos de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 9(4), 55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004005.pdf>
- Vela Valdés, J., Fernández Sacasas, J. A., & Alvarez Sintes, R. (2012). Política de formación médica para la atención primaria de salud y el papel de la asignatura Medicina General Integral en el currículo. *Educ Med Super.*, 6(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/30/26>
- Yépez, C. (2005). La atención primaria de salud como escenario para la formación médica y la transformación social. *Latreia Revista Médica*, 18(2). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iatreia/article/view/4152>

Fecha de presentación: noviembre, 2017, Fecha de Aceptación: febrero, 2018, Fecha de publicación: julio, 2018

11

EL DIARIO Y EL PORTAFOLIO DE PRÁCTICAS, INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

THE JOURNAL AND THE PORTFOLIO OF PRACTICES, LEARNING AND EVALUATION TOOLS IN HIGHER EDUCATION.

MSc. Omarys Moya Silvera¹

E-mail: omoya@ucf.edu.cu

MSc. Mayelín Rodríguez Rodríguez¹

E-mail: mrodriguez@ucf.edu.cu

Katherim Soriano Prieto¹

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Moya Silvera, O., Rodríguez Rodríguez, M., & Soriano Prieto, K. (2018). El diario y el portafolio de prácticas, instrumentos de aprendizaje y evaluación en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(63), 85-90. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las prácticas pre-profesionales ocupan un lugar importante en la formación de profesionales de cualquier área de la ciencia. Por lo que la formación laboral investigativa en el contexto universitario actual se concibe como eje de integración y articulación curricular. Las demandas de la sociedad coloca a las universidades ante la misión de formar un profesional de la educación, Logopedia que sea reflexivo, crítico, e independiente, que reconozca las diferencias, que participe activamente en la construcción de sus competencias educativas, comunicativas y didácticas por lo que se ofrecen reflexiones acerca de dos instrumentos de aprendizaje y evaluación y sus posibilidades de aplicación en la disciplina Formación Laboral Investigativa, pues en este contexto el estudiante materializa sus concepciones éticas y políticas sobre la escuela, el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y le resulta imprescindible aprender en el ámbito de la comunicación, la colaboración y la deliberación. En tal sentido se propone el Diario de la Práctica y el Portafolio de Prácticas Pedagógicas, como una forma de explorar, desarrollar y evaluar aprendizajes de los estudiantes a partir de sus observaciones y reflexiones en y desde la práctica pedagógica, para identificar problemas, analizarlos y enfrentar la búsqueda de soluciones, a su vez favorece su comprometimiento con la realidad educativa y enriquece la capacidad investigativa. La experiencia que se ilustra se ha implementado por siete cursos académicos con excelentes resultados en la formación

Palabras clave:

Formación laboral investigativa, espacio de aprendizaje logopédico, diario de la práctica, portafolio de prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

Pre-professional practices occupy an important place in the training of professionals in any area of science. Therefore, research training in the current university context is conceived as an axis of integration and curricular articulation. The demands of the society place the universities before the mission of forming a professional education, which is reflective, critical, and independent, recognize the differences, actively participate in the construction of its educational, communicative and didactic skills by which offer reflections on two learning and evaluation tools and its possibilities of application in the discipline Labor Research Training, because in this context the student materializes his ethical and political conceptions about the school, the curriculum, the teaching-learning process and it is essential to learn in the field of communication, collaboration and deliberation. In this sense, the Journal of Practice and the Portfolio of Pedagogical Practices are proposed as a way to explore, develop and evaluate students' learning from their observations and reflections in and from pedagogical practice, to identify problems, analyze them and face the search for solutions, in turn favors their commitment to the educational reality and enriches the investigative capacity. The experience illustrated has been implemented by seven academic courses with excellent results in training.

Keywords:

Research labor training, speech learning space, practice journal, portfolio of pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones actuales sobre la educación se han enriquecido y consolidado con ideas que han revolucionado la teoría y la práctica y a su vez han partido de ellas. Este fenómeno fue descrito por los clásicos del marxismo destacando la práctica como base, fin y criterio final del conocimiento de la realidad, exige que ella sea comprendida e interpretada teóricamente. En tal sentido Pupo, 1990, p. 196, citado por Addine (2001), expresa: *“tanto la práctica como la teoría son dos momentos de la actividad del hombre, enmarcados en un proceso social que conjuga dialécticamente los aspectos teóricos y prácticos, pues la aprehensión de la realidad en su esencialidad, tiene lugar como asimilación teórica y práctica.* Existe coincidencia con el planteamiento de Addine (1996, p. 19), de que *“la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser confrontada, corregida, perfeccionada y valorada a la luz, de sus consecuencias prácticas. Es la práctica la que determina el valor educativo de toda teoría”.*

En tal sentido se asume que las Ciencias de la Educación se nutren del contenido necesario que aporta la práctica educativa para su crecimiento teórico como condición para interpretar la práctica y al mismo tiempo entonces producir en función de ella. De modo que el desarrollo de nuevos conocimientos permite que los procedimientos pedagógicos se perfeccionen en aras de elevar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La práctica es concebida desde la perspectiva del desarrollo humano como una instancia inicial de socialización profesional al partir de demandas genuinas, surgidas de los propios ámbitos socioeducativos. Un espacio dialéctico entre el mundo subjetivo y la cultura objetivada que se plasman en los mecanismos de reproducción y de recreación (Sacristán, 1999).

Las prácticas profesionales ocupan un importante lugar dentro del currículo universitario. Por su carácter formativo centrado en la reflexión sobre la práctica, la independencia cognoscitiva y el desempeño pedagógico profesional lo que justifica la inclusión de la unidad intrínseca de los componentes laboral e investigativo y la convierte en eje del modelo didáctico de la formación Inicial llegando a convertirse, en los planes de estudio D y E en vigencia, en la disciplina principal integradora.

El término disciplina principal e integradora no tiene una connotación semántica común en todos los contextos. Se utiliza con frecuencia para denotar la integración de saberes en áreas de comunes y con un objetivo único. Se demuestra que para el logro de mejores productos,

procesos o sistemas las contribuciones desde otras disciplinas científicas son necesarias.

En la realidad universitaria, la disciplina principal integradora ha sido trabajada en el orden teórico metodológico por diferentes autores tales como: Fernández (2000); Fuentes (2002); Álvarez de Zayas (2002); Balbis (2002); López, (2003); Martín (2007); Alonso (2010); Hermida (2013); Ruiz (2014). Estos autores ofrecen contribuciones teóricas en el orden del carácter integrador y formador de la disciplina, así como recomendaciones metodológicas para su diseño, sin embargo, no encontramos procedimientos didácticos que ilustren su ejecución para la formación del licenciado en educación en la especialidad de logopedia, Por lo que se pretende ofrecer a docentes y estudiantes de la carrera antes mencionada una alternativa desde la ciencia para diseñar, desarrollar y evaluar los aprendizajes en las asignaturas de la disciplina Formación Laboral Investigativa, a través de dos instrumentos el Diario de la Práctica y el Portafolio de Prácticas Pedagógicas.

DESARROLLO

La práctica pre-profesional tiene un carácter dinámico y flexible que le dan sentido, lógica -práctica y una configuración a la formación inicial universitaria que debe estar condicionada al encargo social. Ante los desafíos de la educación superior y su orientación hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje, es necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad de dirigir, regular, autogestionar y evaluar su propio aprendizaje.

Las demandas actuales de la sociedad nos coloca ante la misión de formar un profesional de la educación que sea reflexivo, crítico, e independiente, que reconozca las diferencias, que participe activamente en la construcción de sus competencias educativas y didácticas por lo que a criterio de la autora es preciso reflexionar acerca de los espacios de aprendizaje y sus posibilidades de aplicación en la disciplina Formación Laboral Investigativa, pues *“en este contexto el estudiante materializa sus concepciones éticas y políticas sobre la escuela, el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y le resulta imprescindible aprender en el ámbito de la comunicación, la colaboración y la deliberación”* (Moya & Pérez, 2014, p. 3) En tal sentido emergen el diario de la práctica y el portafolio de las prácticas como instrumentos de aprendizaje y evaluación que favorecen tales empeños.

El *“diario de prácticas”* es un instrumento de evaluación útil para que aprendan a reflexionar a partir de la acción.

El diario permitirá a los estudiantes y supervisores mantenerse actualizados en el proceso de aprendizaje individual y a promover reflexiones posteriores, es un instrumento

profesional y no privado. Por lo que los profesores y otros alumnos pueden leerlo.

- ¿Cómo escribir en el diario?
- Las anotaciones se registran diariamente, los estudiantes pueden tener una libreta específica, y van a registrar los aspectos, acontecimientos ocurridos durante las actividades realizadas. Son respuestas a preguntas simples como:
- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Cuál fue la discusión más importante para mí?
- ¿Qué fue lo que no aprendí y que gustaría haber aprendido?
- ¿Qué y cómo usaré lo que aprendí hoy en mi trabajo como maestro, logopeda?

El diario puede ser utilizado por el estudiante para la toma de notas y como autoevaluación, y también puede ser discutido con otros estudiantes en aprendizaje cooperativo y con el supervisor para evaluar los progresos de los estudiantes.

Dentro de las indicaciones deben escribir tres palabras claves de su reflexión en idioma inglés.

Ejemplo de un fragmento de un diario:

- Hoy observé una clase de Matemática cuyo tema era la formación de conjuntos de 5 elementos y la maestra había dividido el aula en dos subgrupos porque no tenía fichas suficientes entonces un grupo realizó ejercicios de formación de conjuntos de animales mientras el otro de frutas, fue muy difícil porque los alumnos tuvieron muchas dudas y no entendían porque unos trabajan con perritos y gaticos y otros solo con naranjas y limones, se creó mucha confusión.
- Reflexión... Es cierto resultaba difícil para los alumnos entender que el objetivo era que formaran conjuntos, también los materiales no estaban preparados con suficiente tiempo antes del inicio de la clase, los alumnos no estaban bien orientados hacia los objetivos por lo que considero que muchos alumnos no lograron los objetivos propuestos.
- Yo tengo dificultades en calcular cuánto tiempo me llevará cada actividad y también me percaté de que las cosas no siempre son suficientemente claras para los alumnos.
- Si fuera yo, hubiese comenzado por hacer una explicación breve de por qué utilizarán animales y frutas para formar los conjuntos y dedicaría más tiempo a orientar el objetivo y seguiría correctamente los pasos metodológicos que son:

Revisión del supervisor:

- Es una buena reflexión corta y concisa. Lo que más me gusto fue que es consistente. Haber percibido que no hubo claridad en las orientaciones dadas a los alumnos y que esto comprometió los resultados del aprendizaje, pero me gustaría hacerte algunas sugerencias para que pienses: Observe que la solución que buscaste para resolver el problema es un modelo de enseñanza centrado en el profesor, "los alumnos hicieron muchas preguntas y por eso yo debo dar más explicaciones, instrucciones". Qué tal si analizáramos el aprendizaje de los alumnos desde otra perspectiva tal vez encontraríamos otras soluciones, por ejemplo, si pensáramos en utilizar el aprendizaje cooperativo y otras técnicas de preguntas...

Como se ilustró permite la apropiación de aprendizajes y es una vía de investigación- acción.

El *"portafolio de prácticas pedagógicas"*. Porta-folio proviene del vocablo italiano "portafolio", "recipiente donde se guardan hojas sueltas. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española lo denomina como cartera de mano para llevar papeles. En el contexto anglosajón se utiliza portafolio assessment lo que se puede traducir como carpeta de evaluación y/ o aprendizajes. El uso del portafolio surge en el mundo de las artes, el diseño, la arquitectura, la moda y su finalidad es la demostración de competencias profesionales.

En el contexto educativo adopta nuevos matices Klenowski (2005, p. 11), plantea: *"Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional tanto en el aprendizaje como en la evaluación y promoción"*. Así mismo explica que un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional. Varios autores como Cole Ryan & Ruck (2000); y Barragán (2010), demuestran la utilidad práctica de este instrumento en el contexto universitario. Entonces ¿Qué es el portafolio de prácticas pedagógicas?

El portafolio de prácticas pedagógicas en la experiencia que se ilustra es una colección organizada e cuidadosamente seleccionada de materiales producidos durante un período de tiempo, de modo que el estudiante pueda documentar lo que fue realizado y los resultados, es una muestra significativa del desempeño del estudiante, que revela sus progresos, esfuerzos y realizaciones. Constituye una selección que realiza el estudiante de sus mejores trabajos, es un instrumento valioso para desarrollar auto-evaluación del desarrollo profesional reflexión e independencia de los estudiantes. Puede incluir

documentos, diario, medios de enseñanza, productos tecnológicos, fotos entre otros.

El portafolio está en consonancia con los principios socio-constructivista que consideran que el conocimiento es construido por medio de experiencias vividas por el estudiante con la mediación del profesor u otra persona experimentada.

El objetivo es enseñar a los estudiantes aprender de manera más independiente.

Los estudiantes demuestran las habilidades adquiridas teniendo como base:

Documentos recogidos o utilizados en contextos reales, seleccionados y justificados, según los conocimientos, habilidades y actitudes previstas, lo que exige que el

profesor cree situaciones para que el estudiante reflexione sobre lo que está observando en la práctica.

Teniendo en cuenta el aprendizaje centrado en el estudiante, el uso del portafolio se basa en los principios siguientes:

- El estudiante es responsable por su aprendizaje y desarrollo personal
- La evaluación del estudiante no es solamente una responsabilidad del profesor de la Universidad y la unidad docente.
- El enfoque está en la adquisición de habilidades profesionales (saber, saber hacer y saber ser)

Ejemplo:

La estructura del portafolio puede ser la siguiente:

Portada	Nombre y apellidos Escuela de prácticas pedagógicas Carrera. año Curso
Índice	
Introducción	Importancia del portafolio para la práctica pedagógica. El estudiante realizará una reflexión de la percepción que él tiene sobre lo que es ser Maestro, Logopeda. El estudiante incluirá las habilidades que el deberá desarrollar en ese año, o sea su plan de trabajo individual en correspondencia con los objetivos de año.
Trabajo de planificación	Breve descripción de los métodos utilizados (por otros o por el) para la planificación de las actividades y los espacios en la institución de prácticas pedagógicas (planes de trabajo, plan metodológico, control de casos, horarios, distribución de áreas de aprendizajes, recursos humanos y materiales. etc.) Ejemplos de la planificación de una exploración logopédica o parte de ella, y de una acción o estrategia de intervención logopédica individual y colectiva. La planificación de una de las clases de esas estrategias., o de algunas actividades según las exigencias del año Reflexión crítica. ¿Por qué selecciono, esos documentos? ¿Qué aprendió con el análisis de ellos? ¿En qué aspectos se considera fuerte para realizarlo de forma independiente? ¿En cuáles debe mejorar y cómo lo hará?
Ejemplos de buena dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje	Un ejemplo de un trabajo realizado por un alumno con su profesor; (redacción, prueba escrita, tarea, uso de las tecnologías, u otros) que lo considere demostrativo de una buena dirección del proceso de enseñanza aprendizaje Reflexión crítica: ¿Por qué selecciono, esos ejemplos? ¿Qué aprendió con el análisis de ellos? ¿Qué dificultades sintió? ¿En cuáles debe mejorar y como lo hará?
Apoyo individual y gestión en el grupo de alumnos, docentes y familias	Un ejemplo de adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades y potencialidades de los alumnos que reciben atención logopédica. Un ejemplo de atención a las necesidades y potencialidades de los docentes de la institución de prácticas pedagógicas para mejorar su comunicación. Un ejemplo de actividad realizada con los padres según las necesidades y potencialidades de la familia de uno de los alumnos con los que ha trabajado. Un ejemplo de actividad realizada para elevar la motivación del grupo de alumnos y profesores por mejorar la comunicación. Reflexión crítica Descripción de la caracterización del alumno, ¿Por qué selecciono ese alumno? ¿Qué dificultades sintió al realizar el análisis para la selección? ¿Qué considera usted sabe hacer bien del proceso de diagnóstico, caracterización y la adaptación a las necesidades del alumno? ¿Qué considera usted sabe hacer bien en el proceso de diagnóstico, caracterización y planificación de actividades con los docentes y las familias?

Evaluación de los alumnos	Tres ejemplos de diferentes métodos e instrumentos de evaluación logopédica utilizados con un grupo o un alumno Reflexión crítica. ¿Por qué seleccionó esos instrumentos y métodos?	<p>CONCLUSIONES</p> <p>La disciplina principal integradora en la formación laboral investigativa se concibe como la disciplina que integra conocimientos, habilidades y capacidades desarrollados por todas las disciplinas, así como actividades curriculares y extensionistas. Permite la implementación práctica de los modos de actuación del logopeda como profesional de la educación y desarrolla una concepción formativa centrada en la reflexión sobre la práctica, la independencia cognoscitiva y el desempeño profesional lo que justifica la inclusión de la unidad intrínseca de los componentes laboral e investigativo y la convierte en eje del modelo didáctico de la formación inicial. El Diario de Práctica y el Portafolio de Prácticas Pedagógicas son instrumentos de aprendizaje y evaluación que favorecen la interdisciplinariedad, así como la colaboración, el debate, la reflexión, la deliberación, la autoevaluación y autogestión del aprendizaje por lo que contribuyen a la formación integral del estudiante con un marcado carácter crítico –reflexivo de su práctica y la de otros para incidir en los contextos escolares, familiares y comunitarios.</p>
TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones)	Un ejemplo de integración de las TIC a las clases logopédicas. Reflexión crítica sobre el ejemplo, aspectos positivos y modificaciones que usted realizó	
Materiales diversos.	Un ejemplo de un material elaborado por otra persona y utilizado por usted. Materiales elaborados por usted para la exploración logopédica (modelos, juguetes, tarjetas por edades, trabalenguas, selección de software otros) Reflexión crítica sobre el material utilizado y el elaborado.	
Relaciones Interpersonales.	Reflexión crítica sobre el trabajo pedagógico realizado en el aula.	
Auto-evaluación del portafolio	Para la auto-evaluación el estudiante tendrá en cuenta: -Las habilidades profesionales previstas en la introducción del portafolio Utilizará las calificaciones de -RP si el considera que revela poco avance en las habilidades del año -R -si revela avance en las habilidades del año -RC- si revela claramente las habilidades del año	
Evaluación del portafolio	Se evaluará en tres momentos del curso: Portafolio inicial: Organización del portafolio, y la introducción. Portafolio intermedio al concluir el 1er semestre Portafolio final al concluir el curso. Indicadores: Organización Calidad de los trabajos Calidad de la selección de los documentos. Calidad de las reflexiones Cumplimiento de las tareas solicitadas Cumplimiento de los plazos previstos	

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Addine, F. (2001). La interacción núcleo de las relaciones interdisciplinarias de los métodos y las formas en el proceso de la práctica laboral investigativa de los profesionales de la educación. Una propuesta. La Habana: ISPEJV.

Alonso, B. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza aprendizaje. Revista mexicana de Investigación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>

Álvarez de Zayas, C. (2002). Hacia un currículo integral y contextualizado. La Habana: Editorial Académica.

Barragán, R. B. (2010). *El portafolio metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación Superior. Una Experiencia en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/189>

Chirino, M. V. (2005). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. La Habana: Educación Cubana.

Cole, D., Ryan, C., & Ruck, W. (2000). Portafolios across the curriculum and beyond. California: Sage Publications.

Fernández, R. (2000). Los contenidos y su integración con enfoque reingenieril. *Contexto Educativo España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Fuentes, H. C. (2002). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Hermida, N. (2014). La implementación de la disciplina principal integradora. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Klenowski, V. (2005). Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la Evaluación. Procesos y Principios. Madrid: Narcea.

López, R. (2003). *Los núcleos teóricos de las disciplinas que componen el plan de estudio como contenidos organizadores del currículo de la carrera de Agronomía en Cuba*. Santa Clara: Universidad Central “Marta Abreus” de Las Villas.

Moya, O., Pérez, S. E. (2014). La evaluación de las prácticas pedagógicas. Evento Pedagogía Provincial. Cienfuegos.

Ruiz, O. (2014). *Concepción teórico/metodológica en la implementación del plan de estudio para las carreras pedagógicas*. *Revista Órbita Científica*, 20(76).

Sacristán, G. (1999). Una reflexión sobre la práctica y el currículum. Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (1996). Introducción a la comunicación didáctica. La Habana: Ciencias Sociales.

12

PROYECTOS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PROFESSIONAL PROJECTS IN UNIVERSITY STUDENTS

MSc. Yanelis Castro Espino¹

Email: ycespino@ucf.edu.cu

Lic. Cristhian Emilio Tereñes Castellón²

Diana Navarro Valdivia¹

Email: ee1304@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Castro Espino, Y., Tereñes Castellón, C. E., & Navarro Valdivia, D. (2018). Proyectos profesionales en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 14(63), 91-97. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad exponer una estrategia educativa que tiene como objetivo: contribuir al desarrollo de los proyectos profesionales en estudiantes de carreras pedagógicas. Para cumplir dicho objetivo, se parte de una caracterización de los proyectos profesionales de los estudiantes, donde se constató que los sujetos estudiados no tienen, dentro de su jerarquía motivacional, el área profesional y en su mayoría no piensan en ejercer la carrera estudiada. Posteriormente se realizó un análisis de las diferentes vías y acciones que podían estimular la estructuración de proyectos profesionales, decidiendo que una estrategia era la más eficiente y eficaz porque facilitaría el trabajo desde diferentes aristas. La estrategia se sustenta en el Enfoque Histórico Cultural de Vygotsky; de este enfoque se asumieron categorías que guían la investigación como: zona de desarrollo próximo y situación social del desarrollo. En la misma, se elaboran vivencias que favorezcan el desarrollo de los proyectos profesionales en estos estudiantes, para lo cual se proponen las siguientes acciones: talleres de reflexión grupal, un sistema de trabajo metodológico encaminado a la preparación de los docentes y el diseño de las prácticas laborales. La estrategia fue validada por expertos; los cuales coincidieron que es pertinente y viable su aplicación.

Palabras clave:

Prácticas laborales, proyectos de vida profesionales, talleres de reflexión grupal, trabajo metodológico.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present an educational strategy that aims to: contribute to the development of professional projects in students of pedagogical careers. In order to fulfill this objective, we start with a characterization of the students' professional projects, where it was found that the subjects studied do not have, within their motivational hierarchy, the professional area and most do not think about practicing the studied career. Subsequently, an analysis was made of the different ways and actions that could stimulate the structuring of professional projects, deciding that a strategy was the most efficient and effective because it would facilitate the work from different angles. The strategy is based on the Cultural Historical Approach of Vygotsky; from this approach, categories were taken that guide the research as: zone of proximal development and social situation of development. In the same, experiences that favor the development of professional projects in these students are elaborated, for which the following actions are proposed: group reflection workshops, a methodological work system aimed at the preparation of teachers and the design of the labor practices. The strategy was validated by experts; which agreed that its application is pertinent and viable.

Keywords:

Labor practices, professional life projects, group reflection workshops, methodological work.

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo institucional cubano tiene el propósito no solo debe dotar al individuo de conocimientos y habilidades, sino que debe prepararlo a partir del contexto socio-histórico concreto, en correspondencia con las necesidades del país y del territorio. En este sentido la contextualización exige tener en cuenta los cambios sociopolíticos y económicos como resultado de la revolución científico-técnica en un mundo globalizado que demanda el constante perfeccionamiento y la actualización del sistema estatal educacional a través de la conciliación de la realidad del momento con las proyecciones del futuro.

En los últimos años, la Educación Superior Cubana ha enfrentado cambios significativos en las políticas de ingreso, así como en la formación de profesionales que tiene como sustento la sistemática renovación y armonización de los planes y programas con los cambios que suceden de manera vertiginosa en todos los ámbitos de la vida social y económica.

Un reto al que se enfrenta la universidad cubana es lograr que los profesionales estén comprometidos y motivados con el ejercicio de la profesión y contribuyan a su perfeccionamiento y desarrollo; de ahí que el graduado de las universidades cubanas debe estar preparado para insertarse en su entorno social donde despliega su actividad cognitiva, práctica y valorativa. El desarrollo de la esfera motivacional de la personalidad contribuye a la formación de un profesional integral, comprometido con su labor, y capaz de contribuir al perfeccionamiento de la práctica social.

La presente investigación aborda una de las temáticas asociadas al desarrollo profesional y es la referida al desarrollo de proyectos profesionales. Diversas han sido las investigaciones realizadas por diferentes ciencias en esta temática. En Cuba, en los últimos años, han sobresalido diferentes autores de investigaciones como Cabrera (2010); D'Ángelo (1994, 1996); D'Ángelo & Arzuaga (2008); Del Pino, García, Cuenca, Pérez & Arzuaga (2011); Domínguez e Ibarra (2003); Domínguez (2007); Gotay (2007); Herrera (2009); Meléndez (2005); y Pérez (2002).

Los estudios anteriores han demostrado que el mejoramiento de la Educación Superior Cubana es una realidad, y coinciden que para lograr el desarrollo de los proyectos profesionales debe tenerse en cuenta el sistema de influencias educativas que contribuyan a este empeño, a través del proceso docente educativo como escenario idóneo para este propósito.

La Facultad de Ciencias pedagógicas de Cienfuegos, no escapa a esta realidad social, la observación participante de los autores detectó insuficiencias en la formación de estos estudiantes. Se identificaron diferentes problemáticas, inicialmente asociadas al desarrollo profesional como la motivación profesional, la identidad profesional y los proyectos profesionales. Se aplicó una entrevista a nueve estudiantes de diferentes fuentes de ingreso, con disímiles rendimientos académicos, además se entrevistaron seis profesores y tres directivos, evidenciándose proyecciones románticas y descontextualizadas, asociadas al ejercicio de la profesión, sin estrategias diseñadas. Los profesores y directivos opinaron que los estudiantes no poseían proyecciones que denotaran deseo por desempeñar la profesión, que el objetivo esencial consistía en alcanzar un título universitario.

Las insuficiencias detectadas llevaron a plantearse como **objetivo el de** elaborar una estrategia educativa que contribuya al desarrollo de proyectos profesionales de los estudiantes de Facultad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos.

Conceptos generales a trabajar

Proyectos de vida: “un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivo – motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo”. (D'Ángelo, 1994, p.6).

Proyectos profesionales: Es el subsistema de regulación motivacional que se expresa en la elaboración cognitivo – afectiva de los objetivos propuestos en la esfera profesional, elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo y que poseen un elevado sentido personal para el sujeto. Además, expresados, en la elaboración de las estrategias correspondientes para el logro de dichos objetivos (Cabrera, 2010).

Los indicadores a tener en cuenta para la evaluación de los proyectos profesionales fueron elaborados por Domínguez (1992), en su tesis de doctorado para evaluar la proyección futura de la personalidad, los cuales fueron ajustados al área profesional por Cabrera (2010):

- **Planteamiento de objetivos futuros:** Cuando el sujeto se propone o desea alcanzar determinados objetivos de carácter mediato relacionados con una esfera determinada, en este caso, la profesional.
- **Estrategias para lograrlos:** Vías o acciones a partir de las cuales el sujeto piensa alcanzar los proyectos a los que aspira.

- **Temporalidad de los mismos:** Momento en que se ubica la consecución del proyecto; es decir, si a corto, mediano o largo plazo.
- **Obstáculos para su consecución:** Previsión de contingencias que puedan afectar la consecución de los proyectos; de carácter interno (dependen de la intencionalidad del sujeto) o externo (son independientes de la voluntad del sujeto).

Estrategia educativa: “Sistema de influencias educativas que busca la transformación del estado real del objeto al estado deseado, para el cual deben realizarse acciones que busquen lograr los objetivos planeados en el desarrollo de la personalidad del educando”. (Castro, 2012).

Metodología utilizada:

La muestra está integrada por veinte estudiantes de las carreras Logopedia y Educación especial. Es una muestra no probabilística del tipo sujeto-tipo. Estos jóvenes tienen un promedio de edad de veinte años y predomina el sexo masculino (80%). Se trata de una investigación de carácter descriptivo y cualitativo. Se seleccionó además estudiantes de los dos primeros años porque es donde mayor dificultad presenta esta problemática.

Las técnicas aplicadas se describen a continuación:

- Entrevista a estudiantes, profesores y directivos de la carrera.
- Técnica de los 10 deseos, ajustada (Hernández, 2003; Cabrera, 2010).
- Cuestionario abierto “Mis principales proyectos profesionales” (Hernández, 2003; Cabrera, 2010).
- Completamiento de frases.

Caracterización de los proyectos profesionales de la muestra:

En los resultados obtenidos durante la investigación se puede constatar que la mayoría de los sujetos estudiados no presentan proyectos asociados al área profesional dentro de sus prioridades. Respecto a las metas profesionales los sujetos aluden que al menos han pensado en ejercer la carrera. En este indicador se pueden encontrar tres grandes tendencias en las respuestas: el buen desempeño en la profesión, áreas específicas donde se quiere trabajar, propósitos de superación hacia otros títulos académicos y grados científicos como maestrías o doctorados, respectivamente, aunque con muy poca frecuencia.

Aunque se evidencia que las estrategias elaboradas para alcanzar estos objetivos de graduarse y de superación profesional no están elaboradas, ni tienen acciones

específicas para lograr estos planes. Tampoco tienen definido en que tiempo pueden lograr estos planes.

Las respuestas también fueron abordadas en dos direcciones, a pesar de evidenciarse que los obstáculos predominantes son los de carácter interno, por lo que se identifican estas dos líneas: Carencia de características personales favorables para lograr los proyectos. Despreocupación o la no realización de acciones para alcanzar dichos objetivos. También se revelan causas externas como: transporte, pocos recursos, problemas personales, materiales, pocas condiciones materiales.

En la anterior caracterización se evidencian dificultades en la estructuración de los proyectos profesionales en los estudiantes objeto de estudio; además no se constatan antecedentes dirigidos a resolver la problemática existente.

Estrategia educativa

En esta estrategia, se determina como **objetivo general:** Contribuir al desarrollo de los proyectos profesionales de los estudiantes de las carreras pedagógicas de Facultad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos.

Teniendo en cuenta el objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Capacitar a los docentes de la carrera sobre la clase como vía de orientación educativa, como proceso educativo para el desarrollo de los proyectos profesionales.
2. Diseñar talleres de reflexión para estimular el desarrollo de los proyectos profesionales de estos jóvenes.
3. Integrar la carrera con los organismos e instituciones del territorio que constituyen fuentes de ingreso de los estudiantes para optimizar la vinculación laboral de los mismos mediante el diseño y reajuste de las prácticas laborales.

Para el cumplimiento de cada objetivo, se diseñan las acciones que posibilitan alcanzar las metas propuestas. Las acciones se fundamentan a partir del diagnóstico que permite identificar las dificultades y planificar las actividades dirigidas a mejorar los resultados del diagnóstico en las que se involucran a estudiantes y profesores del colectivo pedagógico de año.

Se considera que las fuentes de la problematización se pueden estimular desde las siguientes acciones:

- a. Un programa de Talleres de Reflexión.
- b. Un sistema de trabajo metodológico para preparar a los profesores.
- c. El rediseño de la práctica laboral.

Talleres de reflexión grupal: Esta forma organizativa es ampliamente utilizada para estimular la participación activa de los estudiantes para así provocar el cambio. Estos talleres están organizados en ocho sesiones, se propone trabajar con dos frecuencias semanales con una duración de los 90 minutos en la Educación Superior. Las sesiones se denominan de la siguiente manera:

- **Sesión # 1:** ¿Estoy preparado para enfrentarme a mi desarrollo profesional?
- Sesión # 2: ¿Tengo estructurado mis proyectos profesionales?
- Sesión # 3: ¿Con qué debo contar para tener un proyecto profesional estructurado?
- Sesión # 4: ¿Qué necesito para lograr mis proyectos profesionales?
- Sesión # 5: ¿Qué debo hacer para lograr mis proyectos profesionales?
- Sesión # 6: El tiempo necesario para lograr mis proyectos profesionales
- Sesión # 7: ¿Tengo que estar preparado para enfrentar obstáculos?
- Sesión # 8: Mi proyecto profesional

Las sesiones están organizadas siguiendo un orden lógico, inicia con un caldeamiento, y luego se procede a desarrollar la actividad con la inducción temática, donde se busca una lógica al sistema de talleres. En ocasiones, estas primeras etapas de la sesión se relacionan para que sea más productiva la actividad. La sesión finaliza con la evaluación de los cambios que se produjeron en los estudiantes.

Sistema de trabajo metodológico para la preparación de los profesores. Este sistema de preparación metodológica va dirigido al colectivo pedagógico de año, para ver su diseño ver Anexo # 1.

Diseño de las Prácticas laborales: En este diseño se debe partir de que la práctica laboral ha sido definida también como “*la forma organizativa que tiene por objetivos propiciar un adecuado dominio de los modos de actuación que caracterizan la actividad profesional y, a la vez, al desarrollo de los valores que aseguran la formación de un profesional integral, apto para su desempeño futuro en la sociedad*”. (López, 2012)

En el diseño de las prácticas laborales se asume como referente teórico metodológico el modelo propuesto por López (2012), en su tesis de doctorado al proponer un Modelo Pedagógico de la práctica laboral como componente de la Orientación Profesional Pedagógica (OPP) en los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios

Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP), ajustado al texto situacional de la presente tesis en cuanto a la concepción de la guía que se propone. En estas acciones se elaboraron:

- Guías que orienta a los profesionales de las diferentes instituciones y a los estudiantes sobre lo que deben lograr y hacer en este espacio formativo.
- Guía para el profesor responsable de la práctica laboral para la supervisión de esta actividad y las acciones de orientación que deben realizar.
- Requisitos para los centros en los cuales se van a realizar las prácticas laborales.

Etapas de las prácticas:

- **Etapas de diagnóstico:** Este debe realizar en dos dimensiones fundamentales: la caracterización del estudiante y la situación contextual en que se realiza la práctica laboral.
- **Etapas de planificación:** Tiene diferentes momentos antes y después del diagnóstico.
- **Antes del diagnóstico:** se escogen y analizan los instrumentos que serán utilizados para caracterizar a los estudiantes. Los profesores del colectivo pedagógico tienen que verificar que los centros estén preparados para asumir la práctica laboral. Después del diagnóstico: en esta etapa se procede a seleccionar las actividades para la guía de práctica, a partir de las propuestas que realizan los profesores de las diferentes asignaturas, los resultados obtenidos en el diagnóstico, así como los objetivos de años. En la primera práctica laboral se diseñan diferentes tipos de actividades de familiarización para ser realizadas por los estudiantes; se recomienda que se empleen entre otras:

Caracterización del centro

Caracterización económica social del municipio.

Intercambio con los trabajadores del centro.

Estudio y análisis de los documentos normativos del trabajo en los diferentes centros.

Observación de las diferentes actividades que realizan los profesionales.

Análisis del trabajo que realizan los profesionales de los diferentes centros.

Análisis de las diferentes áreas de actuación de los profesionales y las acciones que en ellas se desarrollan.

Etapas de ejecución: En esta se aplican las actividades planificadas. Todas las sesiones de las prácticas deben pasar por las etapas establecidas

Etapas de evaluación

Actividades:

Desarrollar un taller de intercambio con los alumnos y con los profesores vinculados a las prácticas. En este taller, se debe realizar un análisis de la situación profesional concreta de los estudiantes con el propósito de que profundicen en las diferentes áreas de actuación del profesional, las acciones que deben realizar, el tiempo necesario para lograrlas y los obstáculos que pueden surgir en ese propósito.

Desarrollar un Taller vivencial: Tiene un carácter más emotivo y/o vivencial donde los estudiantes analizan cómo se sintieron en el desarrollo de la práctica laboral y valoren en qué área del perfil estuvieron más implicados.

CONCLUSIONES

La etapa de diagnóstico permitió constatar que los principales contenidos de los proyectos profesionales no se encuentran entre las prioridades de los estudiantes de carreras pedagógicas por lo que están centrados en la terminación de la carrera, para la cual tienen diseñadas estrategias, lo cual evidencia proyectos profesionales a corto plazo, carentes de interés por el futuro ejercicio de la profesión.

La estrategia educativa adquiere una significación práctica, contentiva de orientaciones para el trabajo con el desarrollo de los proyectos profesionales. La estrategia se distingue por acciones contextualizadas, en correspondencia con las particularidades psico-pedagógicas del grupo que se investiga, e involucra a diferentes agentes y agencias educativas que contribuyen al desarrollo profesional de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arzuaga Ramírez, M. (2006). Material de estudio sobre proyecto de vida en el área profesional para la disciplina Formación Pedagógica General del ISPETP, en el curso 2005-2006. La Habana: ISPETP.

Cabrera, M. (2010). Una estrategia educativa para el desarrollo de los proyectos profesionales en los Trabajadores Sociales, estudiantes de la SUM de Marianao. Tesis de maestría. La Habana: Universidad de La Habana.

Castro, Y. (2012). Estrategia educativa para la estructuración de los proyectos profesionales en estudiantes universitarios. Tesis presentada en opción al título de Máster en Psicología Educativa. La Habana: Universidad de La Habana.

D`Ángelo, O (1994a). Descubrir y proyectar tu propia vida. Orientación psicológica para la vida personal y profesional del joven. La Habana: PROVIDA/ PRYCREA.

D`Ángelo, O (1996a). PROVIDA: autorrealización de la personalidad. La Habana: Academia.

D`Ángelo, O. (1994b). Modelo integrativo del proyecto de vida. La Habana: PROVIDA/ PRYCREA.

D`Ángelo, O. (1996b). Modelo Integrativo del Proyecto de Vida. La Habana: PROVIDA/ PRYCREA.

D`Ángelo, O., & Arzuaga, M. (2008). Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. El desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo. Revista Crecemos. Revista hispanoamericana de Educación y Pensamiento, 1(1).

Del Pino, J. L., García, A., Cuenca, Y., Pérez, R., & Arzuaga, M. (2011) Los proyectos de vida: el reto de su instrumentación desde la Orientación Educativa en el contexto de las Universidades Pedagógicas. Evento Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Educación cubana.

Domínguez, L. (1992) Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Psicológicas. La Habana: Universidad de La Habana.

Domínguez, L. (2007). Proyectos de Vida y Valores: Condiciones de la personalidad madura y saludable. Notas: *Boletín electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3(1). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/2988756/PROYECTO-DE-VIDA-Y-VALORES-CONDICIONES-DE-LA-PERSONALIDAD-MADURA-Y-SALUDABLE>

Domínguez, L., & Ibarra, L. (2003). Juventud y Proyecto de Vida. En: Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. La Habana: Félix Varela.

Gotay, J. L. (2007). Modelo pedagógico para el mejoramiento profesional y humano de los profesores a tiempo parcial de la educación infantil. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Hernández, Y. (2003). Proyectos futuros y utilización del tiempo en jóvenes estudiantes universitarios. Trabajo de Diploma. La Habana: Universidad de La Habana.

- Herrera J.I, Guevara, G. et al (2009). Estrategia psicoeducativa para la estimulación de proyectos de vida individuales y grupales en condiciones de universalización. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1(2)*.
- López, A. B. (2012). Modelo Pedagógico de la práctica laboral como componente de la Orientación Profesional Pedagógica (OPP) en los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas (IPVCP). Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique J. Varona.
- Meléndez Ruiz, R. (2005). Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de los proyectos de vida profesionales. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología Educativa. La Habana: Universidad de La Habana.
- Pérez, M. I. (2002). El proyecto de vida laboral. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, 1(2)*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/337087814/El-Proyecto-de-Vida-Laboral>

ANEXOS

ANEXO 1-A: Sistema de Trabajo Metodológico.

TIPO DE ACTIVIDAD	TÍTULO	OBJETIVOS METODOLÓGICOS
Reunión Metodológica	La clase como vía de orientación profesional para el desarrollo de proyectos profesionales.	Explicar la posibilidad de estimular desde la clase como vía fundamental de la orientación educativa la formación y desarrollo de los proyectos profesionales en los estudiantes.
Clase metodológica Demostrativa	Preparación de una clase: clase práctica. Asignatura: Psicología	Demostrar a los docentes acerca de la posibilidad de estimular desde la clase como vía fundamental de la orientación educativa la formación y desarrollo de los proyectos profesionales en los estudiantes.
Clase Abierta	Preparación de una clase: Seminario Asignatura: Psicología	Comprobar los resultados de la instrumentación en la práctica de la preparación y estructura del seminario como vía de la orientación el desarrollo de los proyectos profesionales.

13

ADOLESCENCIA Y AUTOESTIMA: SU DESARROLLO DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ADOLESCENCE AND SELF-ESTEEM: DEVELOPMENT FROM THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lic. Dayana Díaz Falcón¹

E-mail: ddfalcon@ucf.edu.cu

MSc. Iselys Fuentes Suárez¹

Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez¹

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Senra Pérez, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La adolescencia es uno de los períodos más críticos para el desarrollo de la autoestima. Por tanto, es importante preparar a la familia y a las instituciones educativas para poder afrontar situaciones de riesgo y crear recursos protectores, de ajuste psicológico y social en los adolescentes. El presente trabajo tiene como objetivo relacionar algunos elementos vinculados a la autoestima y el enfoque de género en la adolescencia así como la labor de las agencias de socialización en su estimulación. Se realiza un estudio descriptivo de los referentes teóricos que valorizan la importancia de esta configuración psicológica para este grupo etario. Los resultados se asocian a la propuesta de algunos procedimientos de enseñanza para su fortalecimiento en aras de facilitar el logro de una estima positiva en los adolescentes y de reforzar los elementos de autorreferencia en aquellos que se forman como docentes, de manera que trabajen el desarrollo de su propia autoestima para lograr estimular la de sus educandos.

Palabras clave:

Adolescencia, autoestima, género, estimulación, procedimientos de enseñanza, agencias de socialización.

ABSTRACT

Adolescence is one of the most critical periods for the development of self-esteem. Therefore it is important to train the family and the educational institutions to be able to face risk situations and to create protective resources of psychological and social correction in teenagers. The main objective of this work is to relate some elements linked to self-esteem and gender focus of adolescents as well as the work of the socialization agencies in its stimulation. A theoretical descriptive study is carried out to appraisal the importance of this psychological configuration for this age group. The results of the analysis are related to the proposal of some teaching procedures for its strengthening to facilitate the achievement of a teens' positive esteem and of reinforcing the elements of auto reference in those that are formed as teachers, so that they work on the development of their own self-esteem to be able to stimulate their pupils'. Keywords:

Keywords:

Adolescence, self-esteem, kind, stimulation, teaching procedures, socialization agencies.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de intensos cambios sociales, psicológicos, biológicos, sexuales y neuropsicológicos. Se identifica como una etapa de crisis en el desarrollo del ser humano, que eslabona como período de transición, entre la niñez y la adultez. Marca el inicio de la independencia personal construida sobre la base de la auto-identidad en la estructuración de la personalidad, para lo cual es fundamental lograr el adecuado desarrollo del “yo” mediante el fortalecimiento del autoconocimiento.

La formación del conocimiento de sí mismo o autoconcepto se desarrolla paralelamente a la autoestima, la cual es comprendida como la valoración que hace el sujeto de sí mismo, de las distintas dimensiones que configuran su personalidad. Entendida también como la estimación que tiene de su propia valía, el valor que le atribuye a su identidad (Harrison, 2014).

El desarrollo de la autoestima tiene su inicio en la infancia, sin embargo, la adolescencia es uno de los períodos más críticos para su desarrollo. Esto se debe a la búsqueda de la identidad en un proceso de cambios, tareas evolutivas e interacción social activa con la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación.

Una adecuada formación de la autoestima conlleva al crecimiento de adolescentes estables, sanos y con herramientas adecuadas para asumir cambios propios del período evolutivo. Resulta uno de los indicadores más potentes de ajuste psicológico y adaptación social por lo que es fundamental aumentar el bienestar que los adolescentes sienten con ella. Esta es una tarea que debe asumir la escuela, junto a la familia, como fuentes fundamentales de educación y socialización durante la adolescencia.

Varias investigaciones han corroborado que la autoestima tiende a debilitarse en esta etapa (Rodríguez-Naranjo & Caño-González, 2012), como consecuencia de los cambios puberales, cognitivos y del contexto escolar. La baja autoestima en los adolescentes es un factor de riesgo para la aparición de problemas psicológicos y sociales como los trastornos de alimentación, la preocupación exagerada por la imagen corporal (Moreno-González & Ortiz-Viveros, 2009); así como las ideaciones e intentos suicidas, sentimientos de inferioridad, depresión, aislamiento social, la deserción escolar, situaciones de delincuencia, el refugio en las drogas, entre otros (Ferrel-Ortega, Vélez-Mendoza & Ferrel-Ballestas, 2014; Ceballos-Ospino, et al., 2015; Ayvar-Velásquez, 2016; Bocanegra-Abad, 2017). Sin embargo, algunos resultados investigativos arrojan que la autoestima baja no es un factor consistente en la ideación suicida (Andrade-Salazar, et al., 2017), no

obstante su desarrollo disminuye la probabilidad de esta ideación.

Dada la importancia que se le concede al tema, en aras de preparar tanto a los adolescentes como a la familia y a las instituciones educativas para poder afrontar situaciones de riesgo y crear recursos protectores para su salud mental y física, se presenta el resultado de este trabajo. Se tiene como objetivo relacionar algunos elementos vinculados a la autoestima y el enfoque de género en la adolescencia así como la labor de las agencias de socialización en la estimulación de su desarrollo.

DESARROLLO

La autoestima como uno de los predictores más potentes del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez, facilita a los adolescentes tener una buena adaptación social; ya que el desarrollo de la identidad contribuye a este proceso adaptativo.

Investigaciones llevadas a cabo con población adolescente muestran su importancia. De esta manera, una elevada autoestima se relaciona positivamente con una mayor satisfacción con la vida (Martínez-Antón; Buelga, & Cava, 2007; Povedano, Hendry, Ramos, & Varela, 2011). Se constata que los adolescentes con una autoestima elevada interpretan las experiencias negativas de un modo más funcional (Rodríguez-Naranjo & Caño-González, 2012).

La autoestima ha presentado gran correlación con variables que interfieren en el grado de ajuste social y el establecimiento de relaciones interpersonales. De esta manera se evidencia su relación con el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes (Montesdeoca & Villamarín, 2017). Se ha comprobado la existencia de una relación positiva y significativa entre la autoestima y la asertividad de un grupo de adolescentes de Lima, con edades comprendidas entre 11 y 15 años (Ayvar-Velásquez, 2016).

Además, el desarrollo adecuado de la autoestima constituye un factor protector de varios problemas psicológicos; Ceballos-Ospino, et al. (2015), encontraron que los adolescentes con mejor autoestima tienen menor probabilidad de presentar ideas suicidas y depresión. Estos cuentan con una mejor salud mental, menos problemas conductuales y síntomas patológicos (Arias, 2013). A su vez, presentan menor impulsividad, pocos sentimientos de ansiedad, celos y soledad; esto los hace emocionalmente más estables (Castañeda, 2013).

La autoestima adecuada, media también en la prevención de conductas de riesgo frecuentes en la adolescencia, se comprueba que los adolescentes con autoestima elevada

tienen un riesgo bajo de consumo de alcohol (Álvarez, Alonso & Guidorizzi, 2010). Sin embargo, hay estudios que indican que la autoestima de los adolescentes puede ser considerada desde una doble perspectiva en relación al consumo de sustancias, la perspectiva protectora y la de riesgo. La protectora muestra una relación negativa con el consumo de sustancias y la de riesgo muestra una relación positiva (Jiménez, 2011).

Estas perspectivas emergen de una evaluación de autoestimas parciales referidas a dominios específicos, en lugar de evaluar la autoestima global únicamente. De esta manera, los estudios que se declaran muestran que la perspectiva protectora está en relación con la autoestima familiar y escolar, mientras la de riesgo se relaciona con la autoestima social y física.

Otro elemento que resulta necesario apuntar es que el éxito escolar guarda gran relación con la autoestima del adolescente. Se ha encontrado una relación positiva de las expectativas y rendimiento académico con la autoestima social (Villarreal-González, Sánchez-Soca, Veiga & Arroyo, 2011). De manera que existe una influencia mutua y una relación recíproca entre autoestima y rendimiento académico (Ferrel-Ortega, et al., 2014); aunque hay una tendencia a ver el éxito académico más como causa que como consecuencia de la autoestima (Chuquitarco & Tibanlombo, 2016).

Así, los adolescentes con autoestima alta realizan una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico, desarrollan relaciones más gratas con los iguales y están más capacitados para trabajar productivamente y ser autosuficientes. La autoestima baja, por su parte, es frecuente en los adolescentes que tienden a la demora innecesaria en la realización de tareas. Además, los adolescentes con bajo rendimiento escolar presentan factores psicológicos negativos, como la baja autoestima (Ferrel-Ortega, et al., 2014).

También se ha comprobado que la baja autoestima, se vincula con las manifestaciones de conductas agresivas, violencia escolar y problemas en las relaciones interpersonales (Ayvar-Velásquez, 2016). En el caso de la victimización, se ha reportado que los adolescentes que son víctimas de violencia en el noviazgo presentan menor autoestima que los no victimizados, siendo más acusada esta característica en las adolescentes (De la Villa, García, Cuetos & Sirvent., 2017). Además, se comprueba que la baja autoestima ha sido considerada como consecuencia de la violencia en la relación de pareja (Rey-Anacona, 2013).

A pesar de ello, Villarreal-González y colaboradores (2011) hallaron una relación positiva y significativa entre

la violencia escolar y la autoestima social. En los resultados encontrados por Estévez-López, Martínez-Ferrer & Musitu-Ochoa (2006), en una investigación llevada a cabo con adolescentes de 11 a 16 años, se declara que el grupo de agresores presenta las puntuaciones más elevadas en cuanto a la autoestima social y emocional.

Las divergencias en estos resultados investigativos se explican por el empleo de diferentes medidas de la autoestima. Por una parte se considera la evaluación de la autoestima global y en la otra la evaluación de varias dimensiones que componen la autoestima. Debido a ello se resalta la conveniencia de utilizar una perspectiva multidimensional de la autoestima, o sea, estudiar la autoestima, no desde un punto de vista general, sino en sus diversas dimensiones: social, académica, física, familiar, entre otras; ya que la autoestima de un mismo sujeto puede variar en dependencia de la dimensión en la cual se valore a sí mismo.

Género y autoestima en los adolescentes

Con respecto al tema de la autoestima se han encontrado divergencia de género; aunque en la infancia ambos sexos presentan niveles similares de autoestima, en la adolescencia se evidencian diferencias (Bogas, 2013). En este sentido, existe una tendencia por los adolescentes a tener una mejor autoestima que las adolescentes (Povedano, et al., 2011). Esta mayor autoestima en los varones podría atribuirse a que el impacto negativo de muchos de los cambios físicos propios de la pubertad es mayor para las hembras (Reina, Oliva & Parra, 2010). Además, se tiene en cuenta la diferencia en la presión y valoración sociocultural de los estereotipos y roles de género, sin dejar de considerar que las diferencias de género en los procesos de socialización a nivel familiar y cultural, tienen como resultado que el abanico de posibilidades y experiencias se amplíe de forma más clara para los varones.

Otro indicador que incide en este resultado es que las adolescentes tienen una mayor imagen negativa del cuerpo. Ellas se comportan de una manera más crítica sobre su apariencia física, están menos satisfechas con la forma de su cuerpo y evalúan negativamente su imagen. Aspectos de gran importancia si se tiene en cuenta que, en la adolescencia, la autoestima global está fuertemente relacionada con la apariencia física.

Desarrollo de la autoestima: tarea de la escuela

La autoestima no es innata, se adquiere y se va desarrollando a lo largo de toda la vida, a través de las experiencias que se tienen en los diferentes contextos de actuación. Esta se aprende, cambia y se puede mejorar.

Aunque este aprendizaje generalmente no es intencional, es posible favorecer las condiciones en cada uno de estos contextos para que pueda formarse de manera adecuada en los adolescentes.

La escuela, como una de las principales fuentes de socialización, es un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y profesores. Algunos estudios muestran la importancia que tiene la calidad de la relación con padres, profesores e iguales para el desarrollo de una adecuada autoestima. En este sentido, parece ser que los adolescentes realizan juicios de autovaloración en función del *feedback* recibido en los contextos relacionales (Martínez-Antón, et al., 2007).

Estos autores encontraron que variables escolares como ajuste social de los alumnos en el aula (valorado por los profesores) y el clima social del aula (valorado por los adolescentes) se relacionan con la autoestima que presentan los adolescentes. Estudios previos también han señalado la importancia del contexto escolar y de la integración social del alumno en relación con su autoestima. Los factores escolares tienen, por tanto, gran importancia en el desarrollo de la autoestima del adolescente.

En este sentido, la escuela debe ofrecer al adolescente la posibilidad de expresarse y expresar sus emociones a través de manifestaciones artísticas, sin preocupaciones teóricas. Además, debe ser un ambiente propicio para la socialización, favoreciendo el desarrollo de las relaciones interpersonales y grupales entre los adolescentes. Sin duda las experiencias escolares serán un factor determinante para el desarrollo de la autoestima.

Por una parte, la ayuda a los adolescentes para el desarrollo de la autoestima permite el reforzamiento de los recursos de los cuales disponen, y promueve situaciones beneficiosas para ellos. De esta manera se contribuye a la satisfacción de necesidades fundamentales de la etapa como la conformación de la identidad y el sentirse bien consigo mismo. A la vez, serán adolescentes menos vulnerables y la autoestima constituirá un factor protector del ajuste psicológico y social.

Por otra parte, la autoestima tiene gran repercusión en procesos relacionados con la vida escolar. Silva-Escorcía & Mejía-Pérez (2015), plantean que la autoestima del adolescente influye en su motivación académica y en el desarrollo de un estado emocional favorable. Tomando estos aspectos como base, proponen la formación de los docentes sobre los elementos de autorreferencia que dan forma y nutren la autoestima (autoeficacia, autoconcepto, autodignidad y autorrealización), o sea; plantean tomar en cuenta la autoestima como un aspecto inclusivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para estos autores es recomendable que el personal docente se forme en cuanto al tema de la autoestima. Así como, que estos trabajen para desarrollar una salud emocional y ejercer su papel de manera funcional. Lo que significaría que deben trabajar su propia autoestima para lograr estimular la de los educandos.

Para ello es importante la labor que realizan nuestras universidades a través de la extensión universitaria y la prevención, en el marco de los procesos de educación de la personalidad *“pero fundamentalmente en el área de la práctica laboral investigativa donde a través de la experiencia educativa que nuestros profesionales en formación van adquiriendo, son capaces de convertirse en educadores de las comunidades y de la sociedad en sentido general”*. (Senra-Pérez, et al., 2016).

En este sentido, se coincide con los criterios de Acosta-Padrón & Alfonso-Hernández (2004), quienes por su parte, proponen varios *consejos* y *procedimientos de enseñanza* para fortalecer y desarrollar la autoestima en los adolescentes desde la escuela, estos son:

- Respetar el trabajo y el esfuerzo que realizan los alumnos.
- Estimularlos a emprender acciones y reconocerle sus éxitos.
- Estimularlos y ayudarlos a la realización de ejercicios físicos.
- Crearles ambientes de tranquilidad, seguridad y confianza.
- Ayudarlos a solucionar problemas de aprendizaje y educación.
- Inculcarles la idea de que sí pueden y son capaces.
- Evaluarles el proceso de aprendizaje tanto como los resultados.
- Enfatizar en sus actitudes tanto como en los conocimientos.
- Enseñarles a sentarse relajadamente y respirar profundamente.
- Desarrollarles habilidades para relacionarse con los demás.
- Enseñarlos con el ejemplo personal a amarse a sí mismos, a la familia, a los amigos, a la patria, a la naturaleza, y a la sociedad.

Otra alternativa que se ha empleado para optimizar la autoestima de los adolescentes han sido las sesiones individuales y grupales, así como la realización de talleres. Desde esta perspectiva, Sánchez-Tello (2016), propone varias técnicas para mejorar la autoestima. Entre las

técnicas individuales empleadas se encuentran: la silla vacía, la técnica del espejo, quedarse con sus emociones y mensajes subliminales.

También se han utilizado técnicas grupales, entre ellas, la técnica de Círculo, donde los adolescentes expresan por escrito las cualidades positivas de todos los miembros del grupo. Así como la técnica Imagen personal, donde los miembros del grupo se imaginan así mismo en el futuro mediante la guía del coordinador del grupo, el cual va realizando varias preguntas para guiar la fase imaginativa.

CONCLUSIONES

De manera general, es conveniente utilizar una perspectiva multidimensional en la valoración de la autoestima de los adolescentes, la cual puede variar en dependencia de la dimensión en la cual se valore a sí mismo.

Se registran diferencias de género en la autoestima en la etapa de la adolescencia en relación con presiones y valoraciones socioculturales en cuanto a: roles, estereotipos e imagen corporal. No es innata y se va desarrollando en dependencia de las experiencias que se adquieren en los diferentes contextos de actuación.

Se observa que las agencias de socialización desempeñan un importante papel en el desarrollo de la autoestima. Es por ello que en el contexto escolar, como propósito del proceso educativo, se asume la tarea de facilitar el logro de una estima positiva en los adolescentes.

Este propósito se desdobra cuando de formación de docentes se trata, la cual debe sustentarse sobre la base de elementos de autorreferencia, de manera que desde las primeras etapas se trabaje el desarrollo de su propia autoestima para lograr estimular la de sus educandos.

RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Padrón, R., & Alfonso-Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite* (11), 82-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Álvarez, A., Alonso, M. M., & Guidorizzi, A. C. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 634-340.
- Andrade-Salazar, J. A., Duffay-Pretel, L., Ortega-Maya, P. A., Ramírez-Avilés, E., & Carvajal-Valencia, J. E. (2017). Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. *Duazary*, 14(2), 179-187. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1968/1639>
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34. Recuperado de <http://ucsp.edu.pe/imf/wp-content/uploads/2014/12/Agresionyviolenciaen-laadolescencia1.pdf>
- Ayvar-Velásquez, H. G. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Av.psicol.*, 24(2), 193-203.
- Bocanegra-Abad, N. (2017). *Autoestima y depresión en un grupo de adolescentes huérfanos y no huérfanos de Lima*. Tesis de Diploma. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Bogas, M. (2013). *Autoestima y rendimiento Académico en las Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis de Maestría. Almería: Universidad de Almería.
- Castañeda, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana*. Tesis de Diploma. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ceballos-Ospino, G. A., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E., & Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes de Santa Marta. *Duazary*, 12(1), 15-22. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1394/895>
- Chuquitarco, J. G., & Tibanlombo, E. G. (2016). *Autoestima en los adolescentes*. Tesis de Diploma. Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- De la Villa, M., García, A., Cuetos, G., & Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996984>
- Estévez-López, E., Martínez-Ferrer, B., & Musitu-Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814013007.pdf>
- Ferrel-Ortega, F., Vélez-Mendoza, J., & Ferrel-Ballestas, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), 35-47. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a03.pdf>

- Harrison, S. (2014). *La Autoestima*. Puerto Rico: PONCE.
- Jiménez, T. I. (2011). Risk and Protective Self-esteem: A Mediatonal Role Between Family Environment and Substance Use in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/74205/94371>
- Montesdeoca, Y. A., & Villamarín, J. S. (2017). *Autoestima y habilidades sociales en los estudiantes de segundo de bachillerato de la unidad educativa "Vicente Andá Aguirre" Riobamba, 2015-2016*. Tesis de Diploma. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Moreno-González, M. A., & Ortiz-Viveros, G. R. (2009). Trastorno Alimentario y su Relación con la Imagen Corporal y la Autoestima en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 27(2), 181-190. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082009000200004
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818575002.pdf>
- Reina, M. C., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30518>
- Rey-Anaconda, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo de adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 31(2), 143-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78526609001.pdf>
- Rodríguez-Naranjo, C., & Caño-González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56024657005.pdf>
- Sánchez-Tello, S. S. (2016). *Autoestima y conductas auto-destructivas en adolescentes*. Tesis de Diploma. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Senra-Pérez, N. C., Contrera-Betarte, M., & Martín-Chávez, Y. (2016). Aspectos sociopsicológicos del medio laboral asociados a la autoestima de personas que viven con VIH. *Revista Conrado*, 12(54), 161-166. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/389/pdf/>
- Silva-Escorcia, I., & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educaré*, 19(1), 241-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805013.pdf>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., & Arroyo, G. (2011). Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico, Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.

14

LECCIONES APRENDIDAS DESDE LA PRAXIS: PROCESO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

LESSONS LEARNED FROM THE PRAXIS: EVALUATION AND ACCREDITATION PROCESS OF INDUSTRIAL ENGINEERING CAREER IN CIENFUEGOS UNIVERSITY

Dr.C. Michael Feitó Cespón¹

E-mail: mfeito@umet.edu.ec

Dra. C. Marle Pérez de Armas²

E-mail: marletp@ucf.edu.cu

¹ Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana del Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Feitó Cespón, M., & Pérez de Armas, M. (2018). Lecciones aprendidas desde la praxis: proceso de evaluación y acreditación de carrera de ingeniería industrial en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 14(64), 104-113. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo posee como objetivo principal exponer los resultados de aprendizaje que a nivel grupal e institucional se obtienen desde el desarrollo del proceso de autoevaluación y evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad de Cienfuegos. Las diferentes etapas y los factores claves que inciden directamente en la calidad y resultados de dicho proceso, son analizados de forma explícita, posibilitando la socialización del conjunto de conocimientos y experiencias acumuladas. La revisión documental, la observación, la aplicación de cuestionarios, el trabajo con expertos, así como el análisis descriptivo de datos fueron herramientas aplicadas durante el estudio. Los resultados que se presentan constituyen un referente válido para el trabajo de los colectivos de carrera los que deben garantizar y certificar la calidad de su proceso formativo desde las normativas establecidas en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras en Cuba.

Palabras clave:

Proceso de autoevaluación de carreras, acreditación, evaluación, educación superior.

ABSTRACT

The main objective of this work is to expose the learning results obtained at the group and institutional level from the development of the self-assessment and evaluation process in the Industrial Engineering career at the University of Cienfuegos. The different stages and the key factors that directly affect the quality and results of this process are analyzed explicitly, making possible the socialization of the set of accumulated knowledge and experiences. The documentary review, the observation, the application of questionnaires, the work with experts, as well as the descriptive analysis of data were tools applied during the study. The results presented constitute a valid reference for the staff's work, which must guarantee and certify the quality of education processes from the regulations established in the Career Assessment and Accreditation System in Cuba.

Keywords:

Process of self-evaluation of careers, accreditation, evaluation, higher education.

INTRODUCCIÓN

La gestión y certificación de la calidad en la Educación Superior es un tema relevante a nivel internacional (Manatos, Sarrico, & Rosa, 2017; Noaman, Ragab, Madbouly, Khedra, & Fayoumi, 2017; Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, & Krücken, 2017; Thune, 2017). En el contexto mundial la relevancia otorgada a la educación y en particular en los nuevos esquemas de integración latinoamericano como un motor primordial del desarrollo económico, se ha elevado el rol de la Educación Superior (ES) y su participación de forma relevante en la contribución al perfeccionamiento y mejoramiento de la sociedad y los individuos que la conforman.

Por su parte el incremento de la cobertura universitaria, la diversificación de las instituciones que imparten educación y el rol que cumplen los Estados ya sea promoviendo los cambios y/o controlando la calidad con la que se ofrece la ES constituyen tendencias que conforman el marco bajo los que surgen los procesos de evaluación de la calidad de los procesos universitarios, en los que se encuentra la acreditación de instituciones y carreras (Passarini, 2017).

En Latinoamérica desde los años 70, varios países ya introducen el tema de la calidad de la Educación Superior. Sin embargo, es en la década del 90 cuando se comienza a valorar el tema de la evaluación. Los estados en la región tienen la necesidad de controlar el creciente número de instituciones de ES, fundamentalmente privadas, en función de una demanda de Enseñanza Superior y en detrimento de su calidad, por esta razón se crean y fortalecen los sistemas de evaluación y acreditación (Pires & Lemaitre, 2008). Los sistemas de acreditación y evaluación permiten fundamentalmente la posibilidad de comparabilidad para el reconocimiento de los programas entre los países, la movilidad académica y la elaboración de políticas de perfeccionamiento, entre otras.

Según Pires & Lemaitre (2008), los países que presentan sus sistemas de evaluación más desarrollados y consolidados, son Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Ecuador a partir del 2011 comenzó un proceso de perfeccionamiento del sistema de evaluación y acreditación.

En Cuba, se crea la Junta de Acreditación Nacional (JAN) que como parte del Ministerio de Educación Superior (MES) con la misión de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en las universidades del país, mediante el desarrollo y la aplicación del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) (República de Cuba. Junta de Acreditación

Nacional, 2014, 2015)¹. Como parte integrante de este sistema, se encuentra el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), que integra el Reglamento, el Patrón de Calidad y la Guía de Evaluación. La aplicación práctica del SEA-CU se realiza a partir del Manual de Implementación, que abarca con particular detalle los procedimientos y acciones a realizar durante el proceso de evaluación externa, así como instrumentos validados durante 12 años de aplicación (Martínez Chacón, et al., 2017).

En el Patrón de calidad del SEA-CU se define el conjunto de estándares establecidos para una carrera universitaria a partir de un modelo ideal al cual debe aspirar la carrera evaluada, siendo así el referente contra el que se realizan los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación. Bajo este Patrón se entiende por Calidad de carreras universitarias: *“el sistema de propiedades de un programa que caracteriza, a través de estándares establecidos previamente, la relación dialéctica existente entre la excelencia académica (claustro, estudiantes, infraestructura y currículo) y la pertinencia integral (respuesta al entorno: interpretación del encargo social y transformación significativa y duradera como expresión de impacto), en aras del cumplimiento de la misión de la Educación Superior”* (República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2015)

Lo anterior fundamenta un modelo que gestiona la formación integral de la personalidad, un modelo pedagógico de amplio perfil, que prioriza, como aspecto esencial, la labor educativa y político-ideológica. Los principios en los que esta concepción se apoya son: la unidad entre la educación y la instrucción, la relación entre la teoría y la práctica, el vínculo entre el estudio y el trabajo y la integración del componente académico, investigativo y extensionista (República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2015).

Por su parte, la guía de evaluación como otro de los componentes del SEA-CU sintetiza las variables, indicadores y criterios de evaluación por lo que resulta el instrumento evaluativo fundamental a utilizarse tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa como etapas del proceso. Estas etapas quedan definidas en el Reglamento donde se recorre un ciclo de: autoevaluación - evaluación externa - acreditación.

¹ La Junta de Acreditación Nacional (JAN) aprueba el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) donde se establecen los siguientes: Sistema de Acreditación y Evaluación de carreras universitarias (SEA-CU), Sistema de Acreditación y Evaluación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES), de Doctorados (SEA-DR), de Maestrías (SEA-M) y Especialidad.

La autoevaluación y la evaluación externa representan dos etapas fundamentales dentro del SEA-CU, siendo en ellas donde se identifican, avalan y validan todos los aspectos que fundamentan la acreditación o no de la calidad de la gestión en el proceso de formación que desarrolla la carrera² (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016).

La autoevaluación de la carrera posee como producto principal el plan de mejora y elevar la cultura de la calidad además de poseer carácter sistemático. La experiencia acumulada desde los primeros procesos de autoevaluación y acreditación de la carrera de Ingeniería Industrial (II) en la Universidad de Cienfuegos (UCF) en el (2006) hacen que sea posible identificar ciertos aprendizajes que de manera grupal e institucional resultan de este tipo de actividad. Al igual que la carrera de II en la UCF ya resultan numerosos los programas de carreras que en todo el país han transitado por el proceso de autoevaluación y acreditación por más de una ocasión sin que se encuentren los suficientes referentes prácticos que desde la experiencia de los colectivos de carrera e instituciones permitan ir construyendo un tipo de conocimiento explícito sobre el tema.

El análisis anterior se fundamenta, además, desde el trabajo que la JAN viene desarrollando para el perfeccionamiento continuo del SUPRA. Los resultados de estudio de las carreras acreditadas con categoría de Certificada y Excelencia en el período 2012-2015 plantearon la necesidad de modificar la Resolución Ministerial No.26 del 2014 que se venía aplicando para la evaluación y acreditación de los programas de carreras universitarias.

En la literatura nacional referente a la acreditación de la Educación Superior en Cuba se evidencia un esfuerzo en la divulgación y generalización de los procesos de evaluaciones de carreras, posgrados entre otras. En este sentido Horruitiner Silva (2007) realiza una valoración del sistema de acreditación de carreras en Cuba. Martínez, et al. (2011) estudian el impacto de la evaluación en la gestión de las carreras a partir de las variables e indicadores propuestos en el SEA-CU. Suárez Rosas, et al. (2012) presentan la metodología para evaluación de la carrera de Estomatología. Oramas González, et al. (2016) sistematiza varios procesos de evaluación en carreras médicas y más recientemente Ugarte Martínez, et al. (2018), presenta una estrategia metodológica para evaluar carreras de especialidad en medicina. Ninguna de las referencias citadas contiene material que permita generalizar la

preparación del claustro y de los estudiantes al enfrentarse a la evaluación de carrera, la cual como todo proceso evaluativo necesita tiempo, esfuerzo y compromiso.

La evaluación y acreditación de la carrera de II en la UCF transita por los cambios en el proceso. En el año 2006 la carrera de II asume su primer proceso de evaluación y acreditación lo que resultó satisfactoriamente lográndose así su certificación; válido por cinco años, en el 2011 se presenta a un segundo proceso para su reacreditación lo que también se logra sin dificultades. Ambos procesos (2006-2011) se producen asimilando las modificaciones que de forma sistemática la JAN ha incorporado en su SEA-CU para elevar la calidad en dicho proceso. De esta forma la carrera de II llega a su tercer proceso de evaluación y acreditación en el 2017, asumiendo ahora las modificaciones ya comentadas anteriormente y legitimadas en Resolución No.26/2016. La experiencia acumulada por la carrera en once años de trabajo a partir de los estándares de calidad establecidos por el MES en Cuba y ejecutados a partir de su JAN permite sistematizar un conjunto de prácticas y rutinas organizacionales que a nivel del colectivo de carrera, la Facultad y la Universidad hacen posible plantear la relación que existe entre estos elementos y los resultados que se alcanzan en el 2017: Certificación de excelencia.

Desde este análisis el proceso de evaluación y acreditación de carrera se ha considerado como un proceso de aprendizaje en sus tres niveles (individual, grupal y organizacional), el principal objetivo de este artículo se concentra en exponer de forma explícita experiencias acumuladas, durante más de una década, en que la carrera de II de la UCF viene trabajando en el proceso de evaluación y acreditación. La socialización de este tipo de conocimiento resulta de gran importancia para explicitar el conocimiento y como contribución con acreditaciones futuras de otras carreras en Cuba u otros programas. Si se considera que los referentes consultados sobre el tema y desde esta perspectiva de análisis aún son muy escasos se puede afirmar que este artículo presenta un tema novedoso y útil para la academia cubana.

DESARROLLO

Desde su creación la carrera forma parte de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCEE), con un colectivo de profesores provenientes de la antigua Filial universitaria de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV) y otros con experiencia en el sector empresarial. Posteriormente, este colectivo se fue nutriendo con los propios egresados de la carrera, para dar respuesta a la necesidad de impulsar la formación de

²Según Resolución No.62/2016 del MES se establecen y definen tres niveles de acreditación: Carrera Autorizada, Carrera Certificada y Carrera de Excelencia.

ingenieros que permitieran desarrollar la base productiva en la provincia.

Así, la carrera ha tenido como reto, que a su vez constituye su encargo social: *proveer a la sociedad básicamente la cienfueguera, de profesionales integrales, capaces de analizar, diseñar, operar, mejorar y dirigir procesos de producción y servicios en toda la cadena de aprovisionamiento - transportación - producción - venta y servicios de posventa, con el objetivo de lograr eficiencia, eficacia y competitividad; mediante el análisis de las relaciones que se presentan entre los recursos humanos, financieros, materiales, energéticos, equipamiento, información y ambiente con un enfoque integrador y humanista, donde prevalecen criterios que sustentan los altos intereses del país*, encargo que ha cumplido de manera sostenida y notoria.

Desde este alcance el colectivo de profesores y estudiantes de la carrera a lo largo de todos estos años, han tenido una activa participación en la transformación de la realidad socioeconómica del territorio cienfueguero, y lo han realizado en el marco de sus tres procesos sustantivos: la academia, la investigación y la vinculación con la sociedad, los que se trabajan estrechamente relacionados para lograr su pertinencia e impacto social.

Las estrategias y acciones de trabajo se han dirigido en lo fundamental, a dar respuesta a las demandas de la actualización del Modelo Económico Cubano, dimensionado en sus lineamientos, cuyos resultados se materializan en el ámbito económico, técnico, ambiental, social y metodológico.

Estos resultados han permitido a su vez, la consolidación de la línea de investigación de la Facultad vinculada al desarrollo local, donde se insertan los proyectos de la carrera, perfilados en la Gestión de los Recursos Humanos, Logística, Calidad, Medio Ambiente, Gestión del conocimiento y la Innovación, lográndose el diseño total o parcial de los Sistemas de Gestión y el desarrollo de procedimientos de Planificación, Control y Mejora de procesos en más de 20 organizaciones (Ejemplo: Empresa Oleohidráulica de Cienfuegos, Refinería de Petróleo, Termoeléctrica, Almacenes Universales, Empresa Avícola, Empresa Comercializadora de Combustibles y Empresa Cárnica, entre otras), que constituyen un valioso aporte a las empresas del territorio.

Los resultados anteriormente comentados se han alcanzado a partir de alta capacidad para el trabajo profesional y de investigación científica que poseen los profesores del claustro de la carrera, los que en el curso diurno 2016-2017 estuvo integrado por 60 profesores de ellos el 41.67% con el grado científico de Doctor y un 85.71%

con el título académico de Máster en Ciencias. El 75% de los profesores poseen la categoría principal y la experiencia promedio es de 17 años, existiendo un incremento, en todos los indicadores, con respecto al período anteriormente evaluado (2010-2011).

Proceso de Autoevaluación - Aprendizaje

Según se declara en el propio SEA-CU este debe ser considerado como: "... un eficiente y eficaz instrumento de gestión cotidiana y sistemática para el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama y, por lo tanto, constituye el contenido fundamental del trabajo de los principales actores universitarios, a partir de la autoevaluación de las carreras y del evidente seguimiento del Plan de Mejora" (República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional, 2015).

Así, el proceso de autoevaluación y el Plan de mejora correspondiente representan los elementos básicos del inicio y fin de un proceso que en todo momento se dirige a elevar la calidad de la formación del estudiante universitario.

Premisas

Asumir el enfoque de mejoramiento continuo: ello plantea que el proceso de autoevaluación se visualice desde un análisis diacrónico, la trayectoria marca una particularidad relevante en el quehacer de la gestión en este caso desde el trabajo de la carrera y estará presente en la fundamentación de las cinco variables y comportamiento de indicadores respectivamente que deben ser analizados según la Guía de evaluación. En esta perspectiva el análisis sobre el seguimiento del plan de mejora con relación a las variables e indicadores resulta de extrema relevancia, representa la evolución de la carrera y de ello resulta: el entendimiento de su comportamiento y la valoración de las acciones que guían el trabajo para la mejora visto desde el marco general es decir, desde el proceso de formación que representa.

Elevado compromiso y orientación al trabajo en equipo: el colectivo de profesores de la carrera y a nivel institucional conforman los diversos equipos de trabajo que serán los ejes que de forma articulada hacen "mover" el proceso según se desarrolla.

Proceso de evaluación, elementos en la gestión del proceso evaluativo.

Gestión de la carrera y del departamento- carrera en función de los indicadores del SEA-CU con enfoque a la mejora continúa

El SEA CU presenta un conjunto de indicadores cuantitativos y los parámetros para la obtención de los niveles de acreditación. Generalmente, en las carreras solo se observan los valores de los indicadores a partir de los procesos de autoevaluación para acreditaciones, y no se tiene un seguimiento de ellos o no los utilizan para gestionar los planes de trabajos colectivos e individuales.

Los indicadores cuantitativos que definen la categorización son:

1. Porcentaje del claustro con categorías principales
2. Porcentaje de doctor en el claustro
3. Porcentaje de disciplinas dirigidas por profesores de categoría principal
4. Porcentaje de master en ciencias en el claustro
5. Publicaciones en los últimos cinco años en revistas arbitradas de bases de datos reconocidas (grupos 1 y 2)
6. Publicaciones del claustro en revistas arbitradas (grupos 3 y 4)
7. Total de publicaciones del claustro
8. Distribución de las publicaciones del claustro
9. Participación en eventos Nacionales e Internacionales
10. Participación en eventos
11. Asignaturas con presencia en la red
12. Eficiencia vertical de la carrera en los últimos cinco años
13. Promociones en los últimos cinco años
14. Estudiantes aprobados en los ejercicios integradores
15. Calidad de los resultados en los ejercicios integradores
16. Participación de estudiantes en grupos de trabajo científico y proyectos de investigación
17. **Enfoque de mejoramiento continuo:** el análisis de los resultados del periodo anterior que se muestran en la Figura 1 permiten resumir las principales debilidades y fortalezas identificadas, entre las debilidades se encontraban:

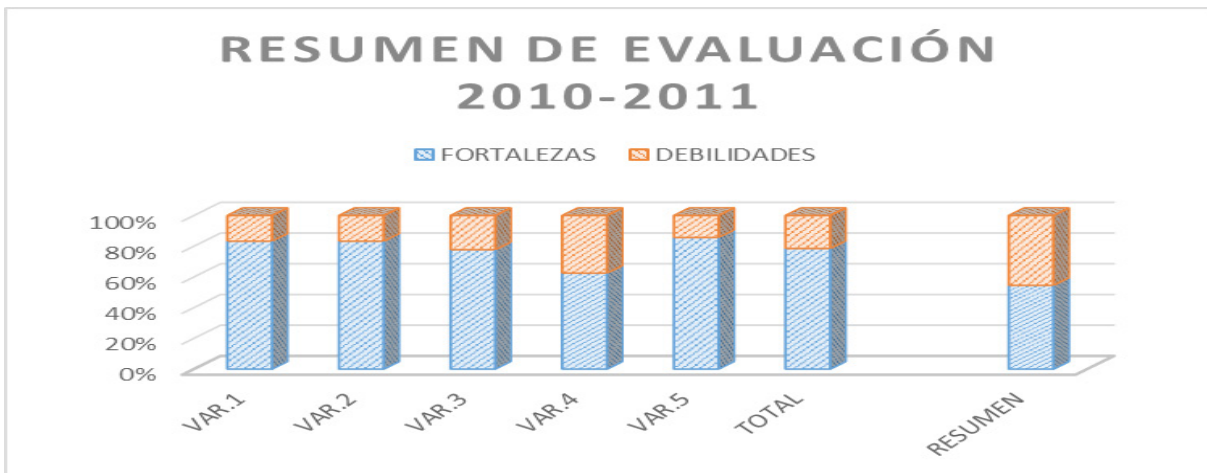


Figura 1 Resumen de evaluación de la carrera de Ingeniería Industrial en la UCF, año 2011

1. Bajo porcentaje de doctores de la especialidad.
2. Insuficientes publicaciones de textos y/o artículos científicos en revistas referenciadas.
3. La atención diferenciada de los alumnos por el profesor.
4. Dificultades con la aplicación de la estrategia de idioma inglés.
5. Insuficiente equipamiento computacional para estudiantes y profesores.

El Plan de mejora resultante de este proceso de evaluación³ conllevó a identificar tres aspectos que resultaron la base de las estrategias y acciones a desarrollar, las que, además están relacionadas con situaciones que se consideran excluyentes, de no cumplirse, según el SEA-CU:

- Fortalecer la estrategia de formación doctoral en el departamento.
- Para su implementación se realizan tres acciones fundamentales. Se potencia desde el departamento la formación doctoral, fortaleciendo y formalizando relaciones con los departamentos de Ingeniería Industrial que poseen la categoría de centros autorizados y con doctorados acreditados de otras universidades fundamentalmente Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (UMCC) y Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría” (CUJAE), así como, con otros departamentos de la UCF. Otra acción relevante ha sido la formación de pirámides investigativas a partir del trabajo metodológico en la disciplina integradora, los grupos científico estudiantiles, y la integración de la investigación doctoral con la actividad de posgrado. Además, se profundiza en las relaciones con las diferentes empresas y organizaciones del territorio lo que potencia la realización de investigaciones doctorales pertinentes en el ámbito de Cienfuegos.
- Garantizar que la dirección de los colectivos de carrera, disciplinas, asignaturas y años se realice por los profesores más experimentados.
- El departamento se trazó para ello un grupo de acciones, entre ellas la consolidación de la figura del profesor guía de grupo en los colectivos de año, de esta forma el profesor principal de año apoyado en su guía de grupo conforman el equipo que definen el trabajo docente metodológico a este nivel, el manejo en los planes de trabajo los requisitos de los profesores para planificar los cambios de categoría sin demora.
- Mejorar el uso de laboratorios profesionales y de computación.
- Para cumplimentar este objetivo se aprovechan las políticas de la UCF, del uso compartido de los recursos en los laboratorios de computación así como el vínculo con las entidades del territorio para asumir la empresa como laboratorio principal del ejercicio profesional.

Los aspectos declarados anteriormente son reflejo del compromiso y orientación al trabajo en equipo que posee

³ Para este caso fue un proceso de reacreditación por lo que se exigió el plan de mejora del curso 2005-2006 debiéndose hacer evidentes las mejoras alcanzadas comparativamente a partir de las debilidades señaladas en ese momento.

el colectivo de carrera de II en la UCF, así como a nivel de Departamento y Facultad sin lo cual estas acciones no hubieran sido posible de desarrollarse.

1. Preparación del año base

La evaluación de carrera recoge el quehacer en los cinco años desde la acreditación anterior, aunque varios de sus indicadores dependen del último año. Sin dudas, este año reviste especial atención, aunque no basta el trabajo de un año para evaluarse. En este año se miden los resultados del plan de mejora de la carrera y se miden con mayor rigurosidad sus impactos. Es por esto que algunas acciones importantes se pueden llevar a cabo en este último año las cuales incluyen:

- **Incluir el proceso de autoevaluación en los ciclos metodológicos.**

- Sin dudas, la acreditación de la carrera es un proceso de evaluación y el claustro debe tener conocimiento de ello, la importancia que reviste para los colectivos de carrera, departamento carrera y disciplina.
- Fortalecimiento del claustro
- En este año se revisa y potencia el cumplimiento del plan de desarrollo del departamento y carrera. Es importante que la dirección de los departamentos facilite e impulse a los profesores a que realicen los cambios de categoría docente, controlando este factor como muy importante dentro de los planes de trabajo individuales. Se trata de llegar al proceso evaluativo con la máxima categoría posible pues este es un indicador importante para la evaluación.
- Fortalecimiento de la asignatura integradora
- Aunque esta disciplina tiene su propio trabajo metodológico y controles en todos los años, es motivo de evaluación por el equipo evaluador, a través de exámenes. Estos pueden ser mediante el desarrollo propio del ejercicio integrador, como de exámenes escritos u orales. Es por eso que debe dársele mayor atención en el trabajo metodológico de ese año por parte de la dirección de la carrera. Además, los estudiantes tienen que estar conscientes de la relevancia de su papel en la demostración de sus habilidades para la evaluación de la carrera.
- Fortalecimiento del vínculo con las empresas del territorio.
- Las empresas y organismos del territorio en las que la carrera tiene impacto tienen que estar al tanto del proceso de evaluación. Es importante, en este sentido, la revisión y actualización de los convenios formales así como la ejecución de acciones que permitan la comunicación de la importancia que ellas tienen, ya que las empresas son protagonistas en la acreditación de una carrera.

- Motivación de la masa estudiantil y del claustro.
 - Por último, la motivación de los estudiantes es vital. El proceso de acreditación de la carrera aunque dirigido por la dirección de la carrera y del departamento carrera, es en primera instancia un indicador de la pertinencia y del desempeño de los estudiantes. Es importante, un programa de comunicación y motivación que permita a los estudiantes involucrarse con el proceso desde su preparación, informándole de los pormenores del proceso y dándole tareas concretas en la búsqueda y formalización de evidencias, en fortalecer la comunicación en las empresas, y en la búsqueda de un esfuerzo adicional para su preparación integral que será evaluada en los exámenes integradores, entrevistas, entre otras. Un aspecto que los evaluadores sin dudas valoran es la pertinencia y compromiso de los estudiantes para con su carrera. Si los estudiantes están comprometidos con la evaluación se garantiza un nivel alto de éxito.
2. Planificación, organización y ejecución de la autoevaluación - cuestiones prácticas aprendidas

La conformación de equipos de trabajo es fundamental, estos asumen en diferentes momentos diversas tareas y a su vez que reconfiguran de acuerdo a la etapa del proceso que se desarrolle: conformación de informe, completamiento de evidencias y proceso de evaluación ya que todo se enfoca a cumplir con los objetivos que se desean alcanzar.

Un primer equipo de trabajo se conformó con la siguiente estructura:

Comisión Central, conformada por:

- Jefe de departamento, máximo responsable de la ejecución de la actividad (proceso de Autoevaluación).
- Profesor responsable de completamiento de información en base de datos en Excel.
- Profesor coordinador general del proceso o coordinador de carrera el que garantiza operativamente la ejecución correcta y gestiona el proceso con apoyo del jefe de departamento.

Por su parte se crean además las subcomisiones para las cinco variables que define el SEA-CU; se garantiza la preparación de todos los profesores del departamento y el colectivo de la carrera en el dominio de los documentos rectores (Reglamento de evaluación, el Patrón de Calidad y la Guía de Evaluación), también se trabaja con el Manual de implementación el que facilita el análisis pormenorizado de todos los elementos relacionados con la fundamentación y evidencias que se conforma para el desarrollo del proceso de autoevaluación y evaluación. Como parte de esta etapa de preparación la experiencia demuestra que los colectivos de carrera deben estar

informados y activamente conectados hasta el nivel del Consejo Nacional de Carrera (CNC), donde se han definido y colegiado las principales líneas de acción dentro del programa de la carrera y que luego cada CES aplica atemperada a su contexto local dada la flexibilidad del programa que permite el diseño del currículum propio y optativo/lectivo.

Se estableció un intercambio de experiencias con otras universidades, en este caso la carrera posee tradición en el intercambio con la UCLV, la UMCC, la CUJAE. Estas relaciones han facilitado durante años la formación de doctores, la preparación metodológica de disciplinas, el trabajo de posgrado, la actividad de ciencia y técnica, entre otros. En estos tres Centros de Educación Superior (CES) la carrera de II se encuentra acreditada de excelencia de manera que los resultados de sus procesos de autoevaluación y evaluación representan un referente para su consulta.

Intercambio con especialistas del MES, directivos de la UCF y Facultad. La demanda de información que exige un proceso de autoevaluación derivó que fueran varios los actores que se vincularon en esta etapa. Es importante la consulta oportuna, el esclarecimiento de inquietudes, el cruzamiento de información; las estructuras organizativas y de dirección en ocasiones no facilitan dicho vínculo y los sistemas de información que en ocasiones fluyen desarticulados de sus principales clientes hacen que este sea un aspecto que aún se debe insistir para continuar mejorando.

Se define un cronograma para el monitoreo y seguimiento del proceso. Las acciones encaminadas a este fin son varias y el cómo desarrollarlas debe ser explícitamente declaradas en el programa, así en el colectivo de carrera se estableció un cronograma de actividades que declaraba entre otras cosas, las siguientes: presentación y debate de cada variable por responsable de proceso, recopilación y conformación de evidencias por variable, redacción y presentación del informe de autoevaluación. Estas actividades estuvieron guiadas y fueron garantizadas a partir del trabajo del coordinador del colectivo de carrera de II y el jefe de departamento de II en la UCF.

Para conformar el informe de autoevaluación, se atienden los aspectos siguientes:

- Colegiar con la dirección de acreditación de la UCF criterios de formato
- Lo redacta el coordinador general cuidando por la fundamentación de cada aspecto establecido en el patrón, la guía de evaluación y manual de implementación

- Se cruza información constantemente (entre responsables de variables), de ello depende la coherencia interna y calidad del informe
- Se socializa en el colectivo de carrera
- Se presenta y discute en el colectivo de carrera
- Para realizar el completamiento y construcción de evidencias, se analizó lo siguiente:
- Reorganizar equipos y conformar plan de trabajo para evidencias. A partir de la complejidad y cantidad de trabajo para cada una de las evidencias exigidas según Reglamento del SEA-CU y la disponibilidad de profesores se conforman nuevos equipos con definición de responsabilidades grupales e individuales en un plan de evidencias como se muestra.
- Las evidencias a presentar a los expertos externos durante el proceso de evaluación fueron organizadas cuidadosamente velando por una exposición ordenada de la información y los documentos que se recogen en el Artículo 31 del SEA-CU, ya fuera en forma digital o copia dura, de manera que los evaluadores externos se sintieran muy cómodos en la revisión que realizan.
- La construcción de evidencias no solo desde su organización y presentación sino también desde su concepción. El análisis de algunos indicadores y el manejo de los datos e informaciones relacionadas con estos no siempre garantizan la presentación de una evidencia objetiva, por ello se planteó la necesidad de idear nuevas formas de establecer las evidencias en cuestión. Ejemplo de ello fue la creación de modelaje formal para el registro de participación de profesores del claustro en los diversos programas de posgrados dentro y fuera de la Universidad, entre otros.

Se desarrolla un proceso de autocontrol interno: como parte de una nueva organización para la actividad de Gestión de la acreditación y evaluación en la UCF se estableció la práctica del autocontrol en el proceso de autoevaluación para todas las carreras que en la Universidad se encuentran próximas al proceso de evaluación externa.

El autocontrol persigue así simular el proceso de evaluación externa al que la carrera está obligada a someterse, de esta forma representa un importante instrumento para la mejora con carácter preventivo por lo que se concibe realizar antes de que la UCF envíe de manera formal el informe con los resultados del proceso de autoevaluación de las carreras a la JAN.

3. Acerca de la ejecución del proceso de evaluación – cuestiones prácticas aprendidas

Se debe elaborar y gestionar con precisión el programa de actividades de la comisión de evaluación externa. El objetivo es minimizar los posibles cambios que se

pueden presentar al programa de actividades y garantizar la ejecución estricta de todo lo propuesto. La conformación del programa de actividades de la comisión de evaluación externa debe ser: detallado y respetando las indicaciones dadas en el Manual; debe ser presentado y conciliado de conjunto con todas las partes que a nivel de Facultad y Universidad poseen la responsabilidad y los criterios de decisión sobre la disponibilidad de recursos que se necesitan más allá de aquellos que el equipo de trabajo en la carrera haya auto gestionado. Posteriormente, en el momento de presentar la propuesta de programa a la comisión de evaluadores externos se necesita:

- Facilitar información a los evaluadores sobre las actividades previstas para la valoración inicial lo que contribuye a su aceptación por los evaluadores o al menos que los cambios propuestos sean escasos, esto resulta importante considerando el margen de tiempo ajustado que existe luego de ser notificada la carrera de la realización del proceso de evaluación externa y la fecha en que se desarrollará dicha evaluación.
- Garantizar la ejecución total de dicho programa. Una vez que el programa es conciliado con la comisión de evaluación externa el equipo de trabajo del colectivo de carrera debe evitar cualquier tipo de desviación de lo previsto, se trata de demostrar la seriedad y cordialidad que caracteriza este proceso de evaluación.

Socializar información, el programa definitivo acordado se comparte a nivel de colectivo de carrera, Facultad y Universidad facilitando que el ambiente de acreditación por el que la carrera se ve marcada durante una semana sea de conocimiento de todos en la Universidad.

Condiciones de trabajo. Para el trabajo de la comisión de evaluación externa se garantiza un local con los recursos y condiciones de trabajo adecuadas para facilitar las necesidades propias de este trabajo (consulta de documentos en copia dura y digital, impresión de documentos, trabajo en internet, trabajo en la intranet, consulta de correos personales). La garantía para la disponibilidad de estos recursos durante todo el tiempo que dura el proceso se gestiona anticipadamente y forma parte de la integración del trabajo del jefe de departamento, coordinador general de la carrera, dirección de la Facultad y dirección de la Universidad.

Establecer estrategia para la presentación de informe de autoevaluación a la comisión de evaluación externa. Resulta sumamente importante la concepción y comprensión por todo el colectivo de la carrera de la estrategia establecida para la presentación del informe de autoevaluación resultante. La consulta de los referentes sobre este tema en otras carreras acreditadas dentro y fuera de

la propia Universidad posibilita enriquecer las ideas propias que se poseen. La estrategia de presentación de los resultados de autoevaluación debe guiar a la comisión de evaluación externa en torno a una valoración positiva desde el inicio, a partir de:

- Originalidad de la presentación, se distingue de otras consultadas y realizadas por la misma carrera en otros procesos. Las características del contexto, profesores y estudiantes en la CES y carrera hacen posible encontrar diversas maneras de presentar los resultados. En este caso la carrera de II en la UCF centró la estrategia de presentación en su protagonismo en el contexto del territorio, desde esta perspectiva se fundamentó y expuso el trabajo desarrollado según el Plan de mejora durante el periodo 2011-2016.
- Coherencia de la presentación con el informe escrito
- Mostrar la trayectoria y visibilizar la mejora de la calidad del proceso de formación a partir del análisis de datos e indicadores establecidos en cada una de las variables y partiendo de periodos anteriores (reacreditación).
- Demostrar y exponer las particularidades de la carrera en el contexto de su entorno (en ocasiones varios de los evaluadores que conforman la comisión externa son profesores de la misma carrera en otras universidades del país).

CONCLUSIONES

La experiencia acumulada en los procesos de acreditación de la carrera permite la preparación del claustro y los alumnos para este proceso a partir de dos premisas importantes: el enfoque hacia la mejora continua y el desarrollo del compromiso de todos los participantes en el proceso evaluativo. Se visualizan una serie de etapas importantes, con características diferentes en las cuales se realizan actividades que permitan el desarrollo exitoso del proceso de evaluación.

Previo a la evaluación externa se debe realizar la gestión de la carrera y del departamento carrera en función de los indicadores del SEA-CU y con enfoque a la mejora continua. Esto significa revisar los resultados de la evaluación o autoevaluación anterior y dirigir los esfuerzos de manera coherente a la solución de los problemas detectados.

Es fundamental la preparación del año base, en vistas a que la acreditación constituye una evaluación que debe prestársele mayor atención fundamentalmente en lo referido a la preparación y desarrollo del claustro, así como a los ejercicios de la disciplina integradora, así como poner el proceso de autoevaluación dentro del trabajo metodológico de la carrera.

El proceso de autoevaluación y elaboración del informe debe de ser dirigido desde el departamento, con la participación de un equipo de trabajo formado por sus miembros de mayor experiencia. En el transcurso de su elaboración es vital prestar principal atención a la comunicación de sus resultados parciales y totales en reuniones del colectivo de carrera y departamento.

Por último se puede concluir que el proceso de acreditación necesita de la participación motivada del claustro de profesores, estudiantes y de las instituciones y empresas del territorio, por lo que es importante que el proceso involucre a todos desde su preparación hasta la revisión de los expertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Horruitiner Silva, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista de la educación superior*, 36(144), 121-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60414408.pdf>
- República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional. (2014). *Sistema de evaluación y acreditación de instituciones de la educación superior (SEA-IES)*. La Habana: JAN.
- República de Cuba. Junta de Acreditación Nacional. (2015). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU)*. La Habana: Felix Varela.
- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management y Business Excellence*, 28(1-2), 159-175. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14783363.2015.1050180?src=recsys>
- Martínez Chacón, O., Pina Amargós, J., Lazo Machado, J., & de Armas Urquiza, R. (2017). *Perfeccionamiento continuo del sistema de acreditación de la calidad de carreras y responsabilidad social universitaria*. Congreso Internacional Universidad. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/948>
- Martínez, G. L., Mateo, I. D., & Reyes, E. S. (2011). La evaluación del impacto en los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16(1).
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias de la República de Cuba (SEA-CU) *Resolución No. 26/2016* La Habana: Ministerio de Educación Superior.

- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education, 42(1)*, 23-46. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1034262?src=recsys&journalCode=cshe20>
- Oramas González, R., Cunill López, M. E., Márquez Morales, N., & Jordán Severo, T. (2016). Experiencias en evaluación y acreditación de carreras. *Educación Médica Superior, 30(1)*. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/rt/captureCite/665/329>
- Passarini, J. (2017). Trayectorias, egreso y acreditación de carreras en el Mercosur. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 4(2)*, 36-49. Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/92>
- Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de educación Superior.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education, 74(2)*, 221-237. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146381>
- Suárez Rosas, L., Barrios Osuna, I., y González Espíndola, M. E. (2012). Metodología para la evaluación externa de la carrera de Estomatología. *Educación Médica Superior, 26(2)*, 271-293. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412012000200010&script=sci_abstract
- Thune, C. (2017). Quality assurance of higher education in Denmark. En *Global Perspectives on Quality in Higher Education* (pp. 82-102). London: Routledge.
- Ugarte Martínez, Y., Blanco Balbeito, N., Amechazurra Oliva, M., Betancourt Roque, Y., García López, I., & Yanet, T. (2018). Estrategia metodológica para la acreditación de las especialidades de Nefrología, Urología y Terapia Intensiva. *Edumecentro, 10(1)*, 124-139. Recuperado de http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1023/html_317

15

EL TRABAJO COMUNITARIO DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA -PSICOLOGÍA. PROPUESTAS DE ACCIONES

THE COMMUNITY SERVICE OF THE GRADUATE IN PEDAGOGY - PSYCHOLOGY. PROPOSALS OF STOCKS

MSc. Yexenia Martí Chavez¹

E-mail: ymchavez@ucf.edu.cu

MSc. Maylé Contrera Betarte¹

E-mail: mcontrera@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martí Chavez, Y., & Contrera Betarte, M. (2018). El trabajo comunitario del licenciado en pedagogía -psicología. Propuestas de acciones. *Revista Conrado*, 14(64), 114-120. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo comunitario como proceso holístico favorece las transformaciones socioeducativa en el contexto comunidad. El presente artículo tuvo como objetivo diseñar acciones desde un enfoque de sistema para el trabajo comunitario del graduado de la carrera Pedagogía – Psicología. Su alcance se sustenta en ofrecer una guía que favorece la planificación, ejecución y valoración del impacto del trabajo comunitario para el referido especialista. Se empleó la revisión bibliográfica, con el propósito de constatar el aporte y problemáticas del trabajo comunitario. Se aplicó además, entrevistas a graduados de la carrera Pedagogía –Psicología para constatar regularidades en el desarrollo del trabajo en la comunidad. La acción diseñada contiene tres fases: diagnóstico, planificación/ejecución y control. Contribuye además, a enfatizar desde su concepción el enfoque participativo donde los actores sociales son participes principales y beneficiarios al mismo tiempo. Permite identificar potencialidades formativas y problemáticas sociales existentes en la comunidad. Implica a los líderes formales y no, para la transformación socioeducativa esperada.

Palabras claves:

Trabajo comunitario, función social, proceso, especialista en Pedagogía –Psicología.

ABSTRACT

The communal work is a holistic process that is held in theoretic models for its implementation. The following work aimed at designing a model of communal work for the Specialists en Pedagogía -Psicología from its social show. You leant in a qualitative methodology, backed up in techniques like the interview and the systematic observation; Which allowed verifying insufficiencies in the model of communal work used by the specialists en Pedagogía -Psicología. The designed model contains three phases: Diagnosis, planning execution and control. The elaboration of the plan of actions that the necessary information was containing according to social problems, by means of an algorithm needed this specialist. The principal results of the application of the designed model the achievement of transformations was socioeducativases in the community. You implicated from his inclusive conception reliable leaders and not form them. You developed the communal members' sense of possession, as well as adequate social practices in the processes of this context. This model favors this specialist's communal work and the evaluation of impacts through criteria evaluations pre-established from the first one belonging to his phases.

Keywords:

Community service, social function, process, specialist in Pedagogía – Psicología.

INTRODUCCIÓN

El hombre como ser social surge mediante la vida en común, desde la actividad desarrollada en conjunto y para satisfacer sus necesidades. Así fue, desde la comunidad primitiva la relación hombre /comunidad, la cual evolucionó en cada formación económica /social; hasta apreciar este grupo social como agencia de socialización en un entorno geográfico común: la comunidad.

La comunidad como agencia de socialización, constituye un asentamiento humano que inicia la socialización de la cultura, que emerge por la interacción social que se instaure en función de satisfacer necesidades de la colectividad. Es planteado en ella, los mecanismos sociales que parten de las leyes generales de la sociedad. Se desarrollan sentimientos de pertinencia o de bien común desde las prácticas sociales que tienen lugar en este entorno social.

Según Blanco Pérez, A. (2002), la comunidad constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre. 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 todas ellas.

Subyace en esta conceptualización que los miembros de la comunidad *comparten tareas, intereses y actividades comunes en sus interacciones sociales*. Es por ello que esta agencia socializadora posee potencialidades formativas y problemáticas sociales que influyen en la educación de los individuos que residen en ella. Desde esta óptica el trabajo comunitario constituye un proceso importante que contribuye a la identificación y tratamiento de las mismas.

El trabajo comunitario es de interés por la comunidad científica, intervienen equipos interdisciplinarios conformados por especialistas en arte, trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, médicos, maestros y especialistas en Pedagogía -Psicología. Centran su accionar profesional en lograr transformaciones socio-educativa de los sujetos que integran la comunidad vecinal.

Con respecto al Especialista en Pedagogía -Psicología es un experto que aporta desde su objeto de trabajo y su perfil profesional al trabajo comunitario, es la comunidad uno de sus escenarios profesionales donde cumple su función social. Contribuye desde su rol profesional a transformar esta agencia, en un entorno que favorece la asimilación y la objetivación de los contenidos socialmente válidos por la sociedad.

El estudio de Rodríguez (2011), confirma que el trabajo comunitario es un proceso. Fundamenta que el éxito del

trabajo comunitario está en la participación de los pobladores de la comunidad, en el diagnóstico y solución de las problemáticas que presentan. Exhibe un análisis sobre las dimensiones del trabajo comunitario, sin embargo su propuesta no se sustenta en un modelo teórico para la implementación del trabajo comunitario.

Martínez (2011), en este artículo se aborda la relación de trabajo comunitario y participación. Expresa que la realidad tiene que ser trabajada desde los procesos de auto diagnóstico, en que las comunidades se reconocen críticamente, identifican sus necesidades sentidas y reales, mientras que los educadores inciden en evitar los extremos, reconocer limitaciones, promover nuevas aristas y cumplen una función educativa que propicia una interpelección, que se define como una "intervención democrática" a través del diálogo.

Estos trabajos aportan las fases que debe guiar el trabajo comunitario como proceso desde un enfoque participativo. Sitúan la investigación- acción como el tipo de investigación que facilita el trabajo comunitario como proceso. Sin embargo no especifican las acciones a seguir en cada una de las fases, aspecto que contribuye a guiar la planificación y ejecución del trabajo comunitario.

El estudio tiene como propósito presentar acciones de trabajo comunitario para el Especialista en Pedagogía -Psicología desde su función social. El mismo consta de tres etapas, las cuales guían el trabajo comunitario como proceso de este especialista.

DESARROLLO

El trabajo comunitario es un proceso de gran importancia en la actualidad, al lograr transformaciones socioeducativas que favorecen la socialización. Posee un carácter holístico, multifactorial e intersectorial. Desde su concepción participativa, requiere la intervención de especialistas que desde sus campos de acción centren su accionar en las potencialidades y problemáticas sociales de este entorno.

Fernández, Pérez & Martínez (2000), definen que el trabajo comunitario debe tener en cuenta la satisfacción plena de las individualidades, no se puede macerar la individualidad en la comunidad si deseamos que haya una socialización adecuada en el sujeto. Su existencia como ser social es satisfactoria en la medida en que se desarrolle su individualidad. Esta responsabilidad es común a los educadores, organizaciones, instituciones de salud, de la PNR, íntimamente relacionadas con la familia.

Según Fernández (2002), considera que *"el trabajo comunitario es un sistema integral donde, a través de procesos socioeducativos, se unen todas las personas, que de*

hecho se convierten, además de protagonistas y beneficiarios, en investigadores, en un programa transformador en esa dimensión?" (p. 3)

Al respecto Lillo (2004), refiere que:

El Trabajo Social comunitario implica un posicionamiento profesional concreto que requiere una actitud apoyada en un paradigma humanista dialéctico, de comprensión hacia el otro y su entorno, lo que conlleva, entre otros aspectos, el rol profesional de apoyo en la toma de conciencia del individuo sobre su persona y su entorno, desde una perspectiva individual, grupal y comunitaria, toma de conciencia que se genera provocando su participación en todo el proceso de la intervención. (p. 18)

Lo define Sánchez (2007), como *forma de intervención profesional* donde se trabaja para intentar satisfacer necesidades sociales y personales con la participación y ayuda del individuo, grupo y comunidad. González (2010), reflexiona que el trabajo comunitario es un proceso de transformación que implica desarrollo humano, y que la comunidad sueña, planifica, conduce ejecuta y evalúa con plena participación.

En estos análisis son evidentes las coincidencias al considerar que el trabajo comunitario facilita transformaciones socioeducativas desde lo individual a lo colectivo en la comunidad al centrarse en sus actores sociales como protagonista y beneficiarios al mismo tiempo. Sin embargo, se presenta el trabajo comunitario con significaciones diferentes: un *posicionamiento profesional, forma de intervención profesional, sistema integral y como proceso de transformación.*

En este sentido la autora asume *el trabajo comunitario como proceso que requiere de la intervención profesional, desde un enfoque participativo, dirigido a las transformaciones socioeducativas en la comunidad.*

Para un desarrollo óptimo del trabajo comunitario como proceso es preciso como punto de partida un diagnóstico de la comunidad. En este marco refiere Áreas (1995), que el trabajo comunitario debe partir de un estudio previo de la realidad comunitaria al plantear:

La situación actual de la comunidad: identificar o confirmar sus problemas, necesidades, potencialidades y aquellas cuestiones que requieren ser modificadas. Las posibles soluciones o alternativas de solución que resulten deseadas o aceptadas para la comunidad. Posibilidades de interacciones o de trabajo en conjunto de los habitantes para la obtención de soluciones. Recursos o medios con que cuenta la comunidad para producir cambios. Posición de los habitantes respecto a las estrategias o métodos para llegar a soluciones. Situación potencial,

condiciones que podría alcanzar la comunidad con sus esfuerzos y recursos.

Es significativo en lo anterior, que el centro del trabajo comunitario como proceso son los integrantes de estas. Su estudio previo, permite identificar potencialidades y problemáticas sociales que inciden en la realidad comunitaria. Proporciona la proyección futura del objeto a transformar y su reelaboración según impacto social. Es necesario que el trabajo comunitario como proceso se desarrolle desde modelos de intervención que viabilicen el accionar profesional desde un enfoque holístico.

El trabajo comunitario como proceso ha sido proyectado a partir de varias etapas por varios autores entre ellos:

Sánchez (2007), refiere como etapas del trabajo comunitario las siguientes:

- Fase Diagnóstico.
- Fase de planificación social y dimensión participativa.
- Fase de ejecución o intervención.
- Fase de evaluación y control.

González (2010), considera las siguientes etapas para el trabajo comunitario:

- Acercamiento.
- Diagnóstico de la realidad.
- Planeación y planificación.
- Gestión y ejecución.
- Evaluación.
- Sistematización.

Al respecto, Góngora & Labrada (2012), refiere como etapas:

- El diagnóstico.
- La elaboración del plan de acción.
- El control y evaluación.

Los elementos coincidentes en estos autores están dados en referir el diagnóstico como etapa que permite la identificación de los problemas de la comunidad. Admiten un primer estudio para situar los problemas o necesidades. En este primer estudio, se incluye también determinar los recursos disponibles. Esta fase sirve de base para la realización de un proyecto o programa, y para fundamentar las estrategias a llevar a cabo en el transcurso del mismo.

La planificación es otro elemento que coinciden al plantear que parte del diagnóstico, dado el carácter integral y participativo de la intervención, en la necesidad de autoaprendizaje colectivo de los miembros de la comunidad, y

de su sensibilización respecto a las distintas acciones a emprender. En la ejecución señalan que se logran transformaciones y requiere de acciones colaborativas y participativas. Con respecto a la evaluación coinciden que es un proceso que permiten constatar el logro de los objetivos planteados.

No obstante se presentan en estas etapas del trabajo comunitario significaciones diferentes en cuanto a la inclusión de la fase Acercamiento, Gestión y Sistematización. Según González (2010), el acercamiento como etapa permite crear un clima de confianza, identificar intereses comunes y vivencias, así como nuevas formas y herramientas para aprender. En cuanto a la Gestión permite coordinar, articular las acciones previstas con anterioridad. En la Sistematización facilita repensar críticamente una experiencia vivida de manera colectiva para mejorar prácticas futuras.

En la realización del trabajo comunitario en sus diferentes etapas es necesario tener en cuenta los niveles de integración a alcanzar (Góngora & Labrada, 2012).

- El referido al macromedio, del que se derivan las características socio psicológicas del orden de los sistemas valorativos que reflejan las particularidades y propósitos de la sociedad.
- El del micromedio, que incluye la familia y demás grupos tanto formales como informales.
- El referido al sujeto como agente portador del fenómeno social, ya que no debe desconocerse la forma particular en que los fenómenos sociales, institucionales y grupales se reflejan en lo singular de cada individualidad.

Estos niveles de integración en las diferentes etapas van de lo general a lo particular al transitar desde lo colectivo, lo que incluye en general a todos los miembros de la comunidad. Luego transita hacia grupos más pequeños como es la familia hasta llegar a la individualidad. Su articulación requiere importancia porque en cada uno de ellos existe una cultura comunitaria. Las etapas del trabajo comunitario deben apoyarse en modelos que guíen el accionar profesional.

[Propuestas de acciones para el trabajo comunitario del graduado de la carrera Pedagogía –Psicología como proceso desde su función social.](#)

El trabajo comunitario como proceso, constituye una actividad pedagógica profesional que desarrolla el graduado de la carrera Pedagogía –Psicología. Resulta de gran significación el mismo, por constituir la comunidad uno de sus escenarios profesionales, donde se ejercen influencias educativas formales y no formales.

Desde su modelo de formación se establece que constituyen esferas de actuación el trabajo en las modalidades educativas no institucionales, la familia y *la comunidad*. El objeto de trabajo es el proceso educativo que se materializa en la *orientación educativa de* estudiantes, familiares y vecinos de la *comunidad*.

Como problemas profesionales se establece el diseño, ejecución y control de estrategias educativas en la *comunidad* para el trabajo de formación y educación en valores, actitudes y normas de comportamiento. La orientación educativa y el trabajo preventivo en los diferentes contextos de actuación profesional: escuela, familia y *comunidad*. La *coordinación* del trabajo intersectorial para la labor educativa en los diferentes contextos de actuación.

Estos elementos planteados en su modelo de formación acentúa el marcado trabajo en la comunidad que debe realizar el especialista en Pedagogía –Psicología. Se legaliza la comunidad como uno de sus escenarios profesionales donde desempeña su labor profesional.

En este marco Cobas, Fernández, Blanco, Rosario & Rodríguez (2014), sostienen que en su desempeño profesional el especialista en Pedagogía –Psicología debe:

- Valorar la influencia de la problemática social de la educación. Debe dominar la caracterización de sus contextos de actuación, grupos e individuos y llegar a identificar esas problemáticas que desde las relaciones sociales afectan la educación.
- Su función está junto al colectivo de profesores encontrar esos problemas sociales que influyen en la educación y revertir esa situación, en función de atenuar los efectos en la educación de esos problemas sociales y por tanto, en el desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes.
- 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.

Estas precisiones teóricas llevan a dilucidar la existencia de un sustrato social en el cual el graduado debe estar preparado para operar con un amplio desarrollo científico, que le permita modelar estrategias educativas a partir de los problemas sociales existentes en las diferentes agencias de socialización. En el cumplimiento actual de las funciones profesionales están diluidos dichos contenidos sociales y pudieran seleccionarse como contenidos de la función social de este especialista. No obstante estos autores no refieren que fundamentos sustentan dicha función social.

Se confirma además, que estos especialistas requieren de un trabajo comunitario que tiene su concreción en la función social, a partir de los problemas sociales que inciden en el fenómeno educativo y especialmente en sus contextos de actuación profesional. Lo cual requiere por parte de estos profesionales un dominio acerca de los fundamentos teóricos/metodológicos que sustentan la función social en sus contextos de actuación profesional.

Como función social se asume el concepto dado por Jokabet (2009), el cual refiere que la función social, en su sentido más estricto, es el papel que desempeñan los individuos o grupos en el seno de una sociedad. En toda colectividad existe la división de funciones entre personas o grupos, de modo que cada cual realice una contribución específica al conjunto de la sociedad.

Desde este análisis se confirma la necesidad de que el especialista en Pedagogía y Psicología precisa del trabajo comunitario como proceso para su desempeño profesional. A continuación se precisan algunas de las acciones a desarrollar por fases:

El diagnóstico como proceso facilita la obtención de información sobre la realidad objetiva de la comunidad. Define jerárquicamente las metas que propone el Especialista en Pedagogía -Psicología de conjunto con su equipo multidisciplinario, así como el orden particular que le corresponde a cada uno de sus miembros. Debe revelar las potencialidades formativas y problemas sociales, así como el potencial humano y material con que se cuenta. Constituye el punto de partida para la jerarquización de las necesidades emanadas de la valoración formalizada y ofrece un orden de prioridad a las acciones.

Con respecto a la sensibilización y capacitación de las personas según Fernández (2000), *“el modelo debe involucrar a todas las personas de los centros docentes, familia y comunidad, por lo que es necesario que concienticen la necesidad real de esta interrelación y se capaciten para emprender estas acciones, hasta convertirlas en un método de trabajo sistemático”* (p. 4). En cuanto a la determinación del potencial humano y recursos disponibles debe dar respuesta a todas las necesidades, problemas sociales e intereses que pueden dársele solución a corto, mediano o largo plazo.

Para esta primera fase es preciso que el especialista en Pedagogía -Psicología asuma la metodología Investigación- Acción. Este tipo de investigación posibilita un enfoque participativo de los agentes socializadores de la comunidad. Contribuye al logro de una participación activa y consciente de los agentes involucrados en la investigación desde la base, lo que facilita las reflexiones

críticas sobre los principales problemas sociales existentes en la comunidad.

Se recomienda entre otras técnicas para la recogida de información **la observación** permite la vinculación del Especialista en Pedagogía -Psicología con el funcionamiento, procesos, situaciones sociales y relaciones en la comunidad. Es importante que este especialista determine el objetivo de la misma y las tareas a seguir. Asegure su acceso al medio mediante permisos previos a instituciones, procesos al contactar con las personas responsables. Elija el tipo de observación y prepare documentos y equipos necesarios. Debe registrar los resultados de la observación.

La entrevista y la encuesta pueden ser otras de las técnicas a emplear, permite obtener información directa o indirecta acerca de opiniones, sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad y su implicación en el plan de acciones para lograr la transformación socioeducativa. Para ello el Especialista en Pedagogía -Psicología debe determinar el objetivo, la selección del tipo de encuesta y entrevista. El diseño del cuestionario será otra acción necesaria a partir de diferentes tipos de preguntas. Debe tener en cuenta las condiciones para su aplicación, la muestra y la evaluación de la recogida de la información.

La aproximación rápida es un método que se sugiere para los estudios comunitarios. Este consiste en un estudio exploratorio que permite en poco tiempo obtener información sobre la realidad de la comunidad en cuanto a potencialidades formativas y problemáticas sociales. Facilita además la comprensión de los sujetos, grupos sociales y su situación social. Este especialista al emplearlo deberá tener en cuenta las siguientes etapas según Arias (1995), organizativa, informativa, de discusión y la del informe final de los resultados.

Acciones a desarrollar en la fase de diagnóstico:

- Determinar objetivos, métodos y técnicas del diagnóstico.
- Identificar potencialidades formativas y problemáticas sociales.
- Seleccionar los elementos que deben ser transformados y su naturaleza.
- identificar y capacitar a líderes y especialistas que posea la comunidad.
- Determinar objetivos, métodos y técnicas del diagnóstico.
- Identificar potencialidades formativas y problemáticas sociales.

- Seleccionar los elementos que deben ser transformados y su naturaleza.
- Identificar y capacitar a líderes y especialistas que posea la comunidad.

La segunda fase denominada **elaboración y ejecución del plan de acción** parte de dos momentos el primero el especialista en Pedagogía –Psicología elabora el plan de acciones teniendo en cuenta la problemática seleccionada y su objetivo. Accede a prescribir la organización y el ordenamiento en el tiempo, las acciones que son necesarias y posibles de promover, con la colaboración de los factores de la propia comunidad y un mínimo de cooperación externa. Al elaborar este plan, se parte de los propósitos de trabajo que implica la jerarquización de las necesidades obtenidas en el diagnóstico. Debe estar bien definido qué pretende modificar y alcanzar, así como los recursos materiales y humanos con que se cuenta predeterminados en la primera fase.

Es importante determinar en qué grupo social se desea lograr la transformación y en que intensiones: **político, cultural, sexual, salud entre otras**. Al elaborar el plan de acción es importante crear un espacio de socialización para comunicarlo a los miembros de la comunidad antes de ser aplicado. Esto promueve el compromiso colectivo e individual alrededor a los objetivos y de las vías a emplear para alcanzarlos, así como sus responsables, escenarios participantes y el impacto deseado.

El segundo momento de esta fase implica la ejecución del plan de acciones. Para ello el especialista en Pedagogía –Psicología ejecuta todo lo planificado en la primera fase, al tener en cuenta las condiciones creadas, la implicación de los actores sociales de la comunidad, el equipo interdisciplinario que colaborará en las acciones para lograr la transformación socioeducativa deseada.

La tercera y última de sus fases: valoración del impacto del plan de acción. Se reformula las acciones con la cooperación de los actores sociales y se valorarán transformaciones en la personalidad de los miembros de la comunidad según problemática social. Fase implícita desde el diagnóstico, o sea se implementa con carácter permanente. Se corrobora si la capacitación realizada a los implicados fue funcional o no. Se implementa esta fase a partir de los criterios evaluativos para su valoración. Para ello sugerimos los siguientes:

- Cumplimiento del objetivo
- Transformaciones socioeducativas alcanzadas
- Implicación de los actores sociales y participación activa
- Calidad en la capacitación

CONCLUSIONES

El trabajo comunitario es un proceso holístico que se realiza a partir de acciones holísticas. Centra su accionar en lograr transformaciones socio-educativa en la comunidad. Desarrolla sentido de pertenecía y socializa elementos socioculturales existente en este contexto educativo. A partir de estas concepciones epistémicas el Especialista en Pedagogía –Psicología desde su función social contribuye al desarrollo de este proceso en su rol de orientador y asesor.

El trabajo comunitario como proceso presenta tres fases: planificación, ejecución y control. La primera de estas el especialista desde su función social realiza un diagnóstico que permite identificar potencialidades formativas y problemáticas sociales existentes. Implica a los líderes formales y no, para la transformación socioeducativa esperada, mediante su capacitación. En la segunda fase elabora y ejecuta su plan de acción. En la última de sus fases evalúa impacto de plan de acción mediante criterios evaluativos preestablecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martínez Canals, E. (2011). Trabajo comunitario y Participación: Mitos y Realidades. La Habana: CIPS Editorial.
- Blanco Pérez, A. (2002). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Díaz, A. (2002). Algunos modelos para la implementación del trabajo comunitario. En González Soca, A. M. & Reinoso Cápiro, C. *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Díaz, A. (2004). *Algunos Modelos para la implementación del trabajo comunitario*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Díaz, A. (2004). *La comunidad como espacio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Díaz, A. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias Herrera, H. (1995). *La comunidad y su estudio*. La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista

Objetivo: identificar regularidades en el trabajo comunitario del Especialista en Pedagogía -Psicología.

Cuestionario:

¿Considera importante el trabajo comunitario que usted realiza como parte de su función social? ¿Por qué?

¿Qué modelo teórico asume para ello?

¿Cuáles son las acciones que sigue usted en cada una de sus fases?

¿Qué métodos emplea para el diagnóstico de la comunidad?

¿Qué aspectos tiene en cuenta en el algoritmo del plan de acción?

¿Implica a todos los líderes formales y no formales de la comunidad?

¿Qué criterios evaluativos emplea para evaluar impacto del plan de acciones?

¿Reformula los objetivos en caso de resultar insuficiente el plan de acción?

16

RETOS DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS: BASES PARA SU ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN

CHALLENGES OF SCIENTIFIC ARTICLES: BASES FOR ITS PREPARATION AND PRESENTATION

Dra. C. Laura Rosa Luciani Toro¹

E-mail: lauraluciani62@gmail.com

Dra. C. Marysela Coromoto Morillo Moreno²

E-mail: marysela.morillo@gmail.com

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

² Universidad de Los Andes. República Bolivariana de Venezuela.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Luciani Toro, L. R., & Coromoto Morillo Moreno, M. (2018). Retos de los artículos científicos: bases para su elaboración y presentación. *Revista Conrado*, 14(64), 121-132. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Dada la inseparabilidad de los procesos investigativos y de publicación, las comunicaciones escritas constituyen el vehículo de mayor uso para la difusión de investigaciones, producto de sus múltiples ventajas. Este trabajo a partir de una investigación documental sin pretender agotar el tema, presenta las generalidades para la elaboración de artículos científicos enfatizando en algunos lineamientos éticos, para promover escritos de calidad y por tanto la difusión de investigaciones útiles para el desarrollo de la sociedad. En principio presenta la importancia de la publicación de los resultados de la investigación, como etapa final de la labor investigativa; seguidamente presenta las generalidades para la preparación de artículos con inclusión de algunos tópicos de integridad académica, hacia una conducta investigativa responsable; posteriormente aborda los componentes de los artículos científicos, sus funciones y omisiones comunes, para finalizar con detalles sobre la sumisión en revistas, poco conocidos por los investigadores noveles.

Palabras claves:

Autoría, ética, integridad, investigación, publicación.

ABSTRACT

Given the inseparability of research and publication processes, written communications are the most widely used vehicle for the dissemination of research product of its many advantages. Work from documentary research not wishing to belabor the subject, presents an overview for the preparation of scientific papers emphasizing some ethical guidelines, to promote writing quality and therefore the dissemination of useful research for the development of society. In principle it presents the importance of the publication of research results, as the final stage of the investigative work; then presents an overview for the preparation of articles including some topics of academic integrity, to responsible research conduct; then it addresses the components of scientific articles, their functions and common omissions, to finalize details on submission in magazines, little known junior researchers. **Keywords:**

Keywords:

Authorship, ethics, integrity, research, publication.

INTRODUCCIÓN

En reiteradas oportunidades se ha hecho mención a la inseparabilidad de los procesos de investigación y publicación, así lo sostienen numerosos autores como Mari (2010); Rojas (2008); Aguilar (2012); Chabolla (1997). Los resultados de las investigaciones deben hacerse común, deben ser comunicados o compartidos, por tanto, la comunicación o divulgación científica constituye un vehículo hacia la prosperidad, el progreso político, económico, tecnológico, agrícola, y social de la humanidad (Revencyt, 2014 y Castellano, s.f.).

Para Mari (2010), la difusión y publicación es el verdadero final de la investigación, incluso termina cuando el lector o la audiencia entiende el contenido de lo publicado, sólo así el conocimiento pasa a ser parte del conocimiento científico. Lo anterior constituye un círculo, donde "...si no se difunde, si no se comunica no habrá ninguna mejora, no se resuelve ningún problema. Si la investigación no se divulga no hay conocimiento, y si no hay conocimiento la investigación no existe." (Castellano, s.f., p.90).

Partiendo de que la comprensión del lector, es punto final y neurálgico del proceso investigativo, en el afán por la difusión de resultados, es preciso señalar que dicha difusión puede ser escrita u oral. Para Castellano (s.f.), la comunicación oral en eventos científicos (conferencias, congresos, seminarios, etc.), aun cuando la misma difunde los hallazgos entre una audiencia de expertos, especialista e interesados en el tema con el intercambio directo o sincrónico (a tiempo real) entre investigadores, según su organización, el hecho de que dichos eventos sean organizados en sitios o momentos específicos, sobre una temática específica, excluyen a buena parte de la comunidad científica, que no asisten por razones triviales (económicas, tiempo y espacio). Esto hace que las comunicaciones orales presenten limitaciones de difusión, incluso en los eventos que emitan memorias o resúmenes en las actas de congresos rigurosamente evaluados, dado que éstos, según Mari (2010), no contienen información suficiente para que la comunidad científica repita la investigación, además de no estar muchos de ellos incluidos en los servicios bibliotecarios.

DESARROLLO

En las revistas científicas se difunde *"información original e inédita de algún aspecto de la realidad de la Ciencia"*. Se trata de conocimiento hallado mediante la aplicación del método científico (Díaz, et al., 2002, p. 890). Usualmente en las revistas científicas aparecen como sesiones editoriales, los artículos originales o informes de estudios empíricos, los estudios de casos, los artículos de

revisión, los artículos teóricos, metodológicos, de actualización, históricos, los ensayos y las comunicaciones breves (Aguilar, 2012; American Psychological Association, 2010; Falcón s.f.). Esta amplia gama de trabajos en las revistas científicas conforman la literatura primaria y secundaria; la primera abarca todo lo original e inédito, es decir, los artículos originales o estudios empíricos, mientras que la secundaria contienen información sobre estudios originales, como artículos de revisión o teóricos (Díaz, et al., 2002). Comúnmente, todas estas comunicaciones, se configuran como artículos científicos (American Psychological Association, 2010).

Los **artículos originales**, según números especialistas como Aguilar (2012); Chabolla (1997); Díaz et al., (2002); Mari (2010); y Vichez & Vara (2009), son informes escritos publicados que contiene los resultados originales procedentes de una investigación concluida, adelantos o avances significativos de investigaciones que ameriten ser difundidos; también según American Psychological Association (2010), pueden contener la comprobación de hipótesis o nuevos análisis no realizadas en investigaciones anteriores. Representa un aporte inédito, que comunica por primera vez a la comunidad científica los resultados o hallazgos de un experimento o estudio, no solo para que sea conocido (Chabolla, 1997), sino para que sea evaluado, incluso en sus procesos intelectuales, y probablemente reproducido (excepto en algunos casos en las ciencias sociales cuya condición de ser replicada o reproducida por otros investigadores es complicada o imposible; de allí que los artículos originales constituyen la literatura primaria de la ciencia.

Para Mari (2010, p. 5), *"las tesis de maestría y disertaciones doctorales reúnen... requisitos para considerarlas literatura primaria. Sin embargo, los resultados más importantes... en estas obras deben publicarse en una revista científica"* dado que *"las tesis no son consideradas por los servicios bibliográficos principales... y no son sometidos al mismo proceso de revisión que el artículo"*.

Los **informes de casos**, contiene un aporte de análisis y discusión sobre un tema, los cuales comunican los resultados de investigaciones obtenidos al trabajar con un individuo, un grupo, poblaciones, comunidades u organización; de allí que al igual que los artículos originales deben indicar el problema estudiado, los medios o métodos usada para resolver el problema y analizar los datos, y las aplicaciones prácticas del problema abordado (Aguilar, 2012; y Vilchez & Vara, 2009). Por ello, los estudios de casos comunican resultados de investigaciones conocidas como proyectos factibles.

Los artículos de revisión o reseña, también conocidos como recapitulativos, comprenden evaluaciones críticas sobre otras publicaciones, son escritos producto de una cuidadosa revisión documental, de una recopilación, consulta y selección minuciosa de artículos científicos originales. Destacan por su carácter crítico desarrollado de forma sistemática (American Psychological Association, 2010; y Díaz, et al., 2002).

Según Falcón (s.f.), constituye un valioso escrito científico al representar una síntesis sobre un tema con un enfoque analítico, crítico y objetivo, para lo cual deberá contar con un buen número de citas de otros autores, con la debida exigencia de “seriedad y rigor en la selección” (Díaz, et al., 2002, p. 892) de los trabajos consultados, haciendo uso de técnicas y procedimientos cuantitativos para realizar la evaluación del material (American Psychological Association, 2010) como los meta-análisis. Por ello, para Mari (2010), los artículos de revisión, junto con los libros componen la literatura secundaria de la ciencia.

Los **artículos metodológicos y teóricos**. Los primeros, según Aguilar (2012); American Psychological Association (2010); y Vílchez & Vara (2009), a partir de su análisis minucioso, comunican nuevas metodologías, modificaciones o comparaciones de los métodos existentes, con los propuestos para el estudio de un fenómeno o el análisis de datos. Los artículos teóricos, promueven los avances de una teoría fundamentados en investigaciones o trabajos previos, donde sólo se citan estudios empíricos que contribuyen a soportar los planteamientos. Éstos, indagan y confirman la consistencia y validez de una investigación.

Las **comunicaciones breves**, según Falcón (s.f.); y Aguilar (2012), son trabajos cortos que presentan generalmente resultados preliminares de investigaciones; algunas veces pueden tratarse de artículos originales pero presentados de manera resumida, por razones de espacio, en este caso su estructura debe ser la misma pero muy sintéticos.

Un tipo de comunicación breve, son los **ensayos**, son escritos cortos argumentativos e informativos, donde el autor expresa su interpretación personal, con una profunda reflexión teórica, persuadiendo al lector con su discurso hacia una óptica o punto de vista en la temática. Es así como los ensayistas, según Mari (2010, p. 6), “*analizan temas para exponer sus puntos de vista*”, presentando primero “*una descripción y narración de hechos, para finalizar con argumentos o pruebas relevantes a favor de lo defendido*”. Dada la profunda reflexión, es un escrito con un único objeto de estudio (problema, campo o pocas variables), unidad temática o argumentativa o un

solo sentido, como pruebas o argumentos relevantes a favor de la tesis o posición a defender, lo cual no necesariamente implica o conduce a resolver problemas, sino a presentar una propuesta específica de tratamiento o comprensión del objeto de estudio; de allí que los ensayos no pretende presentar todas la posibilidades, alternativas o puntos de vista, al no presentar análisis o estudios exhaustivos (González & Serrano, 2001).

Según Aguilar (2012), dentro de las comunicaciones breves destacan las entrevistas, los debates, las notas, las cartas al editor (comentarios u objeciones sobre los artículos publicados en una revista, para el intercambio de conocimientos y experiencias), los obituarios (recuento de la vida de un académico fallecido, como reconocimiento a su trayectoria y aporte profesional o científico), las noticias o informes de algún evento, las re publicaciones o las reseñas de libros y tesis (resumen breve y conciso de la obra, como una revisión crítica de sus aportes); por ello la mayoría de los mismos no son artículos científicos, y son considerados por las bases de datos tales como noticias y reseñas a libros y a tesis.

Antes de iniciar la aventura de escribir un manuscrito, el autor deberá asegurarse de la relevancia y actualidad del tema, especialmente cuando se trata de artículos originales, de revisión o ensayos, examinando si el contenido o tema a tratar enriquecerá el área específica, o si está suficientemente cubierto, lo cual podría ser el interés de la comunidad científica. Posterior a verificar el interés del tema, se debe asegurar contar con los hallazgos o resultados suficientes y firmes, para hacer conclusiones fidedignas y aportes al tema (Asociación Europea de Editores Científicos, 2015), nutrido con discusiones pertinentes sobre la temática con un alta precisión y rigurosidad analítica, ello reflejará dominio y aporte al conocimiento objeto de estudio.

Otros aspectos básicos tienen que ver con la **estructuración lógica del manuscrito**, según su modalidad (introducción, métodos, contenido y conclusiones), la organización interna de cada parte (secciones, subtítulos, etc.) el total respeto y ajuste a las normas editoriales de la revista a la que se postula y la pertinencia de cuadros, tablas, gráficas, anexos y notas al pie de página, así como la claridad en la presentación de ideas

Integridad académica. Los autores usualmente buscando resultados impresionantes, rigurosidad académica, dominio el conocimiento, cantidad investigaciones o publicaciones realizadas, acuden al fraude o a conductas deshonestas como plagios, falsas coautorías, fabricación y falsificación de datos.

Plagios. Para preservar la integridad académica, es importante advertir a los autores que los manuscritos a publicar deberán ser inéditos y originales, lo cual también implica no proponerlos simultáneamente a otra publicación o revista, en este caso el autor estaría cometiendo varios tipos de plagios (auto-plagio y/envío doble). El plagio es una práctica altamente deshonesto, la cual consiste en el no reconocimiento del trabajo e ideas ajenas (Revncyt, 2014), al copiar obras o ideas ajenas como propias, sin mencionar o reconocer a sus verdaderos autores (Soto, 2012).

El **auto-plagio**, según Imran (2010), se da cuando un autor copia un trabajo de su autoría ya publicado, o usa las mismas ideas expuestas con distintas palabras para hacerlo parecer diferente. Incluso para la European Association of Science Editors (2015), la información que contiene un mismo manuscrito no debe repetirse en las diferentes secciones del mismo a excepción de la información básica del resumen, la conclusión y las notas explicativas de las figuras. No se considera auto-plagio, según O'Connor (1991), citado por European Association of Science Editors (2015), las publicaciones preliminares en resúmenes de actas de congresos, o publicaciones derivadas de otras dirigidas a lectores diferente, en otros idiomas, especialistas, o audiencia, con la previa aprobación de los editores de ambas publicaciones y con la inclusión de una referencia de la fuente original, o nota explicativa en la segunda publicación.

Según Imran (2010), para reflejar dominio de contenido recurren, equivocadamente a copiar idénticamente una porción significativa del texto sin la debida cita, o parafrasear inapropiadamente algún texto sin cambiar la esencia o idea del texto original, y en fin a reciclar o robar ideas de un autor o de diversas fuentes sin conferirle crédito a sus verdaderos autores con la cita correcta.

Todas estas faltas son rápidamente detectadas en la mayoría de revistas y eventos, por lo que European Association of Science Editors (2015), recomienda diferenciar claramente los datos originales e ideas propias de las ajenas o de las ya publicadas, proporcionando las citas pertinentes; incluso se debe **“aclarar en el texto cual es la contribución que se está realizando en base a esa idea”**, para conferir el crédito respectivo a la fuente original (Imran, 2010, p. 31); en otras palabras, según Páez (2016), se debe citar lo que no es del propio autor, lo que el autor ha publicado anteriormente, y lo que no sea de conocimiento es común.

Coautorías. Se trata de la cooperación interna entre pares, que en su mayoría comparten la misma filiación institucional o área de conocimiento (o áreas complementarias),

con un esfuerzo importante de vinculación con entidades extranjeras hacia la internacionalización. Por lo anterior, otra de las generalidades para la presentación exitosa de manuscritos, es la identificación acertada de las autorías, especialmente cuando se trata de autorías múltiples, por cuanto, según el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas -International Committee of Medical Journal Editors (2016), todos los autores, al ser públicamente todos responsables. Son autores todos aquellos responsables que han realizado un aporte o contribución intelectual significativa al trabajo a publicar. Específicamente, para Marí (2010), todos los autores deben participar en por lo menos dos de las cuatro fases del proyecto (planificación, obtención de datos, interpretación de los resultados y preparación del manuscrito

Para Arellano, Hall & Hernández (2014), comúnmente los trabajos son publicados mencionando autores que poco o nada contribuyeron en el proyecto, en la búsqueda errada de reconocimiento, prestigio y de posibilidades de aceptación en revistas reconocidas, se puede recurrir a la falsa autoría o autoría no justificada, al incluir como coautor a una persona que no haya hecho contribución suficiente en el manuscrito a no mencionar a sus verdaderos autores. Estas figuras se denominan autores honorarios, invitados o fantasmas, como autorías inaceptables por la comunidad científica (International Committee of Medical Journal Editors, 2016).

Los **autores honorarios** Para Páez (2016)⁵, son colaboradores y no autores propiamente dichos, por lo deben figurar en los manuscritos en el apartado de agradecimientos, junto al personal de recolección de datos, traductor y profesional de estadística, dado que su contribución se limita, por ejemplo según Mari (2010), a sugerir el tema de la investigación, proveer el material estudiado, acompañar al investigador durante excursiones al campo, facilitar libros o copias de artículos, proveer espacio y equipo de laboratorio, apoyo económico, ayuda técnica de laboratorio, preparación de tablas e ilustraciones, sugerencias para el desarrollo de la investigación o ideas para explicar los resultados, criticar el manuscrito, pertenecer o dirigir la unidad de investigación (laboratorio o equipo de investigación) (European Association of Science Editors, 2015), deben aparecer y mencionar su contribución como agradecimiento pero no como autoría.

Los **autores invitados** son personas que no hacen ninguna contribución, pero por razones de prestigio y reconocimiento académico, conviene que aparezcan como autores para incrementar la posibilidad de publicación en revistas igualmente de prestigio. Caso contrario, los **autores fantasmas**, son los verdaderos autores por haber contribuido sustancialmente al trabajo pero que sin

embargo, no son mencionados, generalmente según el International Committee of Medical Journal Editors (2016) por ser profesionales pagados por los patrocinantes u organizadores comerciales de las investigaciones.

Todos estos criterios de autoría, según Arellano, et al. (2014, p. 157), al igual que *“la falta de reconocimiento a un autor legítimo es incorrecto equivales a plagio e... injustificadas”*, es decir, deshonestas, por lo que no es ético incluir como autor a personas que no han contribuido o cuyas contribuciones fueron mínimas, lo cual deteriora o menoscaba la credibilidad de lo publicado. Por el contrario, realizar una acertada identificación de autores, asegura no solo que los investigadores obtengan el crédito merecido sino a las vez sean los responsables de lo publicado.

En ocasiones los autores para obtener resultados impactantes, reforzar conclusiones o favorecer sus hipótesis, manipulan los datos recolectados en sus investigaciones, llegando incluso según Arellano, et al., (2014, p. 158), a mostrar un hallazgo inventado. La falsificación es una conducta deshonesta referida *“...a la alteración o presentación incorrecta de datos; mientras que la fabricación es la creación de un juego de datos que no resultan de ninguna observación experimental”*. La fabricación no solo incluye inventar datos u observaciones sino también, de acuerdo a Páez (2016)⁵, artículos, publicaciones, referencias, páginas web, árbitros, entre otros; igualmente la falsificación puede incluir también la manipulación de textos y documentos. Ambas conductas, aunque son difíciles de detectar sin el acceso a base de datos crudos recolectados por el investigador, son los causales al igual que los plagios más graves y comunes de fraudes y retracciones de publicaciones.

Según el International Committee of Medical Journal Editors (2016a), la confianza y la credibilidad de las publicaciones en la comunidad científica depende en parte de los intereses del investigador y de las unidades académicas a las que pertenece, durante la planificación, implementación, escritura, revisión por pares, edición y publicación del manuscrito. Para Páez (2016)⁵, estos conflictos son circunstancias personales, profesionales o financieras que amenazan la imparcialidad de la investigación en todas sus etapas y roles (tutores, mentores, profesores, estudiantes, investigadores, patrocinantes, autor, supervisores, árbitros, editores, etc.).

Durante la investigación, los autores deben evitar entrar en acuerdos con los patrocinadores o financiadores del estudio que interfieran en su acceso a los datos del estudio, en sus análisis e interpretaciones, o en la preparación publicación de manuscritos; de igual manera, los

autores pueden revelar en los agradecimientos las fuentes de financiamiento, los patrocinantes y su vinculación o grado de acceso a los datos del estudio o con los entes informantes, y de todas las personas y organismos que contribuyeron considerablemente en el estudio, junto con las explicaciones de la función de cada una, en cada etapa del estudio (European Association of Science Editors, 2015, International Committee of Medical Journal Editors, 2016^a; y Páez, 2011). Asimismo cuando los manuscritos son presentados ante la revista, los mismos deben estar acompañados de una declaración firmada de ausencia de conflictos de intereses, con señalamientos como *“yo tuve pleno acceso a todos los datos de este estudio y asumo la responsabilidad completa de su integridad y de la exactitud de su análisis.”* (International Committee of Medical Journal Editors, 2016^a, p. 6).

Según la European Association of Science Editors (2015), para que los artículos científicos comuniquen eficientemente a nivel internacional, y que estos sean completos, concisos y claros, deben seguir ciertas directrices, las cuales no son de carácter universal sino general y de sentido común, y que continuamente son actualizadas y publicadas para ayudar a autores, traductores y editores de revistas científicas.

Dado que los artículos constituyen la literatura primaria y secundaria, de diverso origen y propósito, según Díaz, et al. (2002), la estructuración o formatos tanto de los artículos de revisión (literatura secundaria) como de los artículos originales (literatura primaria) suelen variar.

Considerando que la literatura secundaria contiene información de otros trabajos, los **artículos de revisión** pueden contener preliminares, introducción, exposición del tema y conclusiones; específicamente: 1) definición y aclaración del problema, 2) alcance de revisión (geográfico, cronológico, origen y tipo de documentos revisados); 3) síntesis de los trabajos consultados; 4) opinión del autor (aspectos destacables, relaciones, contradicciones y diferencias, encontradas con la literatura revisada); 5) conclusiones (pasos o guías para resolver el problema detectado); y 6) referencias. Para Aguilar (2012), esta estructuración puede ser diversa, según el tema tratado, su objetivo, las similitudes de conceptos analizados y de metodologías, y el desarrollo histórico abordado. Por ejemplo en el caso de los **artículos metodológicos**, de acuerdo a American Psychological Association (2010), estos deberán contener todos los datos que les permita entender y aplicar la nueva metodología planteada, y permitir la comparación entre métodos. Igualmente, los **ensayos** de acuerdo a González & Serrano (2001), podrán estructurarse en: 1) apertura o introducción del tema principal, donde se expone la

justificación del trabajo y su importancia; 2) características y desenvolvimiento histórico del tema, el tratamiento recibido de los autores, alternativas de plantearlo y argumentos o razones que justifican la tesis o postura del ensayista; 3) cierre o conclusiones, como una perspectiva general o final del ensayista y las repercusiones del tema; 4) literatura citada o referencias.

Sobre los **artículos originales**, dada su condición de que la investigación pueda ser replicada por otros investigadores, estos artículos según Chabolla (1997); y Díaz, et al. (2002), además de estar redactado en un lenguaje científico deben poseer un formato estandarizado, una estructuración dictada por el International Committee of Medical Journal Editors (2016a), el cual consta de título, resumen, introducción, metodología, resultados y discusión. Aun cuando el orden para la elaboración de estos artículos es distinto (metodología, resultados, discusión, introducción, resumen, título y palabras claves) al de su presentación (Vilchez & Vara, 2009), y variado de un autor a otro, a continuación se presentará un recorrido sobre las principales partes.

Título. Es una descripción precisa y detallada del trabajo completo que permite, junto al resumen, su recuperación electrónica y etiquetado para una correcta indización, búsqueda y uso por otros investigadores (International Committee of Medical Journal Editors, 2016 y Vilchez y Vara, 2009). Los títulos pueden ser de carácter indicativo e informativo; los primeros solo señalan el trabajo realizado y sus alcances, dos ejemplos¹ de ello: 1) *Tercerización en Venezuela y sus Implicaciones* o 2) *Experiencias de consumo y niveles de satisfacción de los usuarios de establecimientos de comida rápida en el estado Mérida, Venezuela*. Los informativos, además de indicar lo realizado en el trabajo adelantan parte de sus hallazgos y contribuciones; ejemplo de ello son: 1) *Prohibición de la Tercerización en Venezuela y sus Implicaciones*. Una medida para desinstitucionalizar la flexibilidad laboral o 2) *Experiencia favorable de consumo y niveles de satisfacción de los usuarios de establecimientos de comida rápida en el estado Mérida, Venezuela*.

Dado que el objeto del título es sintetizar fielmente el contenido básico del artículo, una característica ineludible del mismo es ser inequívoco, específico y comprensible para los especialistas, no genérico o impreciso (European Association of Science Editors, 2015); su delimitación y principal contribución deberá, expresarse creativamente

para situar al lector en la esencia del tema y problemática central abordada sin superficialidades o ligerezas.

El título, debe ser presentado en varios idiomas (generalmente en español e inglés), para captar el interés de lectores o audiencias de distintas lenguas; y su extensión debe ser corta, entre 15 y 20 palabras, o según el International Committee of Medical Journal Editors (2016), hasta un máximo de 40 caracteres incluyendo letras y espacios, dado que algunos sistemas electrónicos restringen su número de caracteres. Por ello, debe ser redactado en un lenguaje directo, sin acrónimos, símbolos, siglas, paréntesis, fórmulas, abreviaturas o palabras poco conocidas, evitando también frases poco informativas, superfluas o redundantes en su inicio, que lo extienden innecesariamente (Mari, 2010 y Vilchez y Vara, 2009), tales como “*aspectos de... Comentarios sobre... Investigaciones de... Estudios de... Estudios sobre ... Notas sobre ... Observaciones para ...*”. Igualmente hacia la precisión y brevedad, los títulos deben ser capaces de recuperar electrónicamente el trabajo, no es necesario que el título repita la información proporcionada por el resumen (European Association of Science Editors, 2015)

Identificación de autores y las coautorías

En este apartado, los autores deben indicar sus nombres y apellidos completos sin iniciales, sus títulos y grados académicos más altos y su exacta afiliación o adscripción institucional, incluyendo el país, unidades, facultades, departamentos, cátedras, líneas de investigación y cargo ocupado, incluso durante el periodo en estudio; además todos los autores deben indicar su dirección postal actual y electrónica, para su contacto (European Association of Science Editors, 2015). Todos estos datos académicos básicos constituyen la síntesis curricular, la cual no deben exceder generalmente de 50 palabras para cada autor, ubicados donde lo determinen las normas de la revista. En caso de coautoría, se debe identificar el autor de correspondencia, es decir, el autor con el cual la revista establecerá contacto durante el proceso editorial y responsable del proceso administrativo, y deberá estar disponible para responder oportunamente críticas aún después de la publicación del trabajo y cooperar con cualquier solicitud de la revista sobre datos o información adicional (Arellano, et al., 2014).

Los autores deben escribir sus nombres de una sola forma en todos sus trabajos (Mari, 2010; y Vilchez y Vara, 2009), para facilitar la búsqueda de sus investigaciones en las bases de datos o sistemas electrónicos; por ello las revistas exigen el código ORCID, como un identificador único a nivel mundial de los autores (International Committee of Medical Journal Editors, 2016a).

¹ Ejemplos modificados y extraídos de la Revista Visión Gerencial, del Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial, de la Universidad de Los Andes, con el permiso del Comité Editorial.

Según European Association of Science Editors (2015), el orden de los autores debe ser acordado antes de presentar el manuscrito ante la revista, listando primero a los autores que hayan contribuido en mayor medida; en caso de no poderse determinarlo es recomendable que los mismos se ordenan alfabéticamente, según su primer apellido. En todo caso el primer autor del artículo es el autor principal (*senior author*), como la persona que más contribuye al desarrollo de la investigación y a la redacción del manuscrito, generalmente es el autor de correspondencia; los demás son autores secundarios (*junior authors*), coautores, ordenados alfabéticamente o según la importancia de su contribución (Mari, 2010; y Vilchez & Vara, 2009), y los autores honorarios como agradecimientos, antes de las referencias.

Resumen. Esta parte sintetiza el contenido del trabajo en un solo párrafo con oraciones completas, redactado en pasado y tercera persona (Chabolla, 1997; y Mari, 2010). Tiene como objetivo, no solo orientar a los sistemas de recopilación y búsqueda en áreas específicas, sino promover la lectura completa del trabajo al proporcionar información adicional del título (Mora, 1999). De su poder de atracción dependerá que el artículo sea leído y trabajado en su totalidad y que eventualmente sea citado y, logre así mayor impacto y difusión. Dado que el resumen es la parte que leerá la mayoría de interesados, y a veces la única parte del trabajo incluida en base de datos electrónicas, como principal fuente de información sobre el estudio, se debe asegurar que toda la información en el mismo también esté presente en el cuerpo del manuscrito (International Committee of Medical Journal Editors, 2016, y European Association of Science Editors, 2015). Según el International Committee of Medical Journal Editors (2016), deberán ser estructurados comenzando por explicar el contexto y objeto del estudio, los motivos del mismo, la metodología básica (diseño, aproximación o perspectiva principal, participantes, etc.), los principales hallazgos, su interpretación básica, consecuencias y recomendaciones o aportes básicos. En caso de hacerse mención a alguna referencia se deberá presentar entre paréntesis: autor, título, año, de la obra (Mari, 2010, European Association of Science Editors, 2015).

Las **palabras clave**, son los descriptores del contenido del escrito, ordenadas alfabéticamente separadas por una coma, los cuales permiten catalogar e identificar el trabajo en un área específica, en las bases de datos, y ser visible para la audiencia a la que el investigador se dirige, es decir, permite la adecuada clasificación del trabajo e inclusión en los índices (indización) para “*ser leído por más investigadores*” (Vilchez y Vara, 2009, p. 56)

Introducción. Contiene la presentación, enunciado o planteamiento del problema abordado incluyendo su contexto internacional, nacional o local, algún antecedente o definición básica que permita focalizar su finalidad u objetivo, así como su importancia, justificación y alcance del trabajo, todo ello redactado en pasado. Para la Universidad Prat (s.f.), igualmente, debe contener la forma como el autor ha creído conveniente abordar el trabajo, de esta manera una cara introducción deberá responder a: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles sus limitaciones?

Dentro de los errores más comunes en una introducción destacan la omisión de la estructuración del escrito y sus principales hallazgos, al desear generar excesivo suspense (Mora, 1999), así como una débil justificación del estudio, aludiendo a que no se había hecho antes, o que no es común en el país o la localidad (Mari, 2010).

Revisión de la literatura. Según Chabolla (1997), esta parte es una síntesis lógica y analítica crítica que permite ubicar al investigador y lector en el interior de la literatura del campo en el que se inscribe, para dilucidar o analizar los principales hallazgos que resulten del estudio; es decir, es la comprensión de la esencia del tema para la evaluación de resultados, sin necesidad de consultar las publicaciones anteriores. Constituye un soporte y contexto al problema de investigación y su abordaje posterior, facilitando el análisis y la discusión de resultados, y la identificación de sus aportes, en relación al estado del arte del problema de investigación. Entre los tipos de trabajos a ser consultados, destacan los aportes de autores precursores del tema, documentos seminales y clásicos, los fundamentales o ejemplares (nuevos clásicos), los documentos panorámicos, críticos, y las últimas publicaciones o más recientes trabajos sobre el tema.

Esta revisión permite identificar y perfeccionar las hipótesis o proposiciones de la investigación y sus variables, según el posicionamiento epistemológico del investigador, como conceptos, teorías, las perspectivas, las tendencias y los supuestos, que el autor tratará de poner a prueba; por esta razón tal revisión puede ser presentada antes de los objetivos e hipótesis de trabajo, dentro de la introducción. Esta parte es ideal para explicar y aclarar términos y abreviaturas especializadas (Chabolla, 1997), siendo inadmisibles, según González & Serrano (2001), la existencia de una cadena de citas literales o parafraseadas, como una compilación de documentos referenciados lo cual es un error muy usual en la elaboración de ensayos. Cuando se trate del pensamiento de otro autor, corriente o escuela del pensamiento debe recurrirse al parafraseo, indicando correctamente la fuente; en este

caso Mora (1999), recomienda incorporar los antecedentes adecuados, los aportes valiosos y pertinentes de otros investigadores, como una selección sin pretender referenciar la totalidad de documentos existentes sobre el tema. Tampoco, según Vilchez & Vara (2009), se deben detallar ampliamente todos los trabajos previos dado que los lectores suelen poseer conocimientos regulares en el área.

Metodología. Los aspectos metodológicos son importantes cuando se trata de artículos de informes de estudios empíricos, estudio de casos, y artículos metodológicos, por cuanto es requisito fundamental de toda investigación científica es que el trabajo pueda validarse; por lo tanto, debe proveer suficiente información para que con el acceso a los datos se pueda repetir el trabajo, experimento o estudio y comprobar los resultados (International Committee of Medical Journal Editors, 2016, Mari, 2010 y Vilchez y Vara, 2009). Por ello, se debe abordar en detalle cómo se hizo el estudio y sus razones (European Association of Science Editors, 2015, International Committee of Medical Journal Editors, 2016), para permitir a los lectores hacer un juicio sobre la confiabilidad y la validez de sus resultados (Vilchez & Vara, 2009).

Específicamente, debe estar basado en un discurso razonado y breve, sobre el diseño, tipo de investigación desarrollada y enfoques usados (cuantitativas, cualitativas o mixtas) (Mora, 1999), redactado en pasado y en perfecto orden lógico describiendo las fases de planificación del estudio y su desarrollo, solo con la información disponible al momento de realizar el protocolo o plan del estudio, mientras que la información obtenida del estudio se presentará en los resultados (International Committee of Medical Journal Editors, 2016).

Adicionalmente deberá contener, si aplica, las variables enunciadas en las hipótesis y objetivos del trabajo, sus categoría y formas de medición, las formas de comprobación de hipótesis; también una descripción suficiente del área del estudio, la población estudiada, las observaciones realizadas, la selección de sujetos, fuentes e informantes considerados en el estudio, así como los criterios de elegibilidad y exclusión de los mismos, es decir, las técnicas de muestreo, tamaño y selección de muestra, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en caso de ser usados, dichos instrumentos pueden ser mostrados como un anexo. En caso de utilizar métodos estadísticos, se debe describir con suficiente detalle cada una de las pruebas realizadas o análisis de datos practicados, los errores de medida o niveles de incertidumbre, los software estadísticos usados y su versión, además de los términos, abreviaturas y símbolos estadísticos usados, de cara a la verificación de resultados (International

Committee of Medical Journal Editors, 2016). En los artículos de revisión y reflexión, se deben describir las técnicas, herramientas y procedimientos que demuestren la rigurosidad del trabajo, y que permiten repetir el estudio, tales como técnicas usadas para obtener los documentos consultados, tratarlo o analizarlo, y medidas usadas por el investigador para conservar una actitud reflexiva, ética y rigurosa (Chabolla, 1997). Al utilizar un método de otro investigador se debe dar la cita de ello, en caso de cambio se debe explicar detalladamente el cambio, y si el método es nuevo se debe describirlo en detalle y justificarlo (Mari, 2010).

Resultados, desarrollo o contenido. Esta sección es la parte más importante del manuscrito, por mostrar el material recolectado en la investigación, hallazgos (hechos, mediciones y observaciones), o valores medidos de forma imparcial, mediante una exposición clara y coherente, resaltando los aspectos relevantes, profundos, significativos y trascendentales (Vilchez & Vara, 2009; y Mora, 1999).

El discurso del autor debe ser directo, científico y relevante, usando un lenguaje técnico – académico, en tiempo verbal pasado (Mari, 2010; y Vilchez & Vara, 2009), mostrando solo los datos más representativos según los objetivos trazados, con la posibilidad de presentar los datos adicionales como anexos. Según el International Committee of Medical Journal Editors (2016); y Chabolla (1997), el discurso debe comenzar por la exposición de los hallazgos más generales, básicos y sencillos, para luego abordar los particulares, los detallados o los vinculados entre sí o con otras circunstancias. En este sentido, de acuerdo a Chabolla (1997), es importante no repetir enunciados o ítems del cuestionario, sino solo las variables estudiadas.

Dada la precisión y brevedad de los resultados, este es un excelente sitio para mostrar gráficos e ilustraciones (tablas, cuadros y figuras), en formato editable según lo exigido por las normas editoriales de muchas revistas, como forma adecuada de presentar los argumentos y sintetizar la información hallada y agregar valor, sin repetir la información presentada (International Committee of Medical Journal Editors, 2016). Igualmente, los comentarios no deben ser un reflejo textual de la tabla o gráfico (Vilchez & Vara, 2009), lo mostrado en las tablas y figuras pudiera tratarse de tendencias, y datos repetitivos que ameritan ser comparada (Mari, 2010; y Mora, 1999).

Es recomendable enfatizar en los resultados negativos, es decir, debe exponer todos los resultados sin importar que alguno contradiga las hipótesis del trabajo, ello confiere gran seriedad y credibilidad al trabajo (Vilchez & Vara,

2009); de esta manera, para la European Association of Science Editors (2015), no se deben excluir datos o hallazgos importantes, tampoco se debe inventar o distorsionar ningún dato o manipular imágenes para causar una falsa impresión; tal manipulación es un fraude científico (falsificación o fabricación).

Discusión. Según Chabolla (1997); International Committee of Medical Journal Editors (2016); Mora (1999); y Vilchez & Vara (2009), la discusión es un análisis crítico e interpretativo de lo evidenciado y expuesto en los resultados, destacando los hallazgos más importante, fuertemente matizados por la capacidad expresiva y reflexiva del autor. Específicamente incluye, a partir de los resultados, una exposición de las relaciones y generalizaciones indicadas en los mismos resultados, como posibles mecanismos o explicaciones, así como una relación, mezcla o comparación de los resultados de otras investigaciones o estudios que le anteceden, o con la literatura revisada; se trata de hacer una contrastación o vinculan por concordancias y diferencias con otros estudios (International Committee of Medical Journal Editors, 2016). Por lo anterior, es recomendable que la discusión retome los objetivos planteados en el estudio, acompañado de una alusión o referencia breve al marco contextual y la literatura que sustenta la hipótesis o su razonamiento (Vilchez & Vara, 2009), es decir, la introducción sin entrar en detalles, seguido de un somero recorrido de los resultados, sin repetir los detalles o mostrar resultados estadísticos (International Committee of Medical Journal Editors, 2016, European Association of Science Editors, 2015; y Mari, 2010), para posteriormente abordar las explicaciones, y vinculaciones mencionadas, y así responder las interrogantes planteadas en el estudio, y finalmente, sin falsas modestias, abordar las implicaciones de lo evidenciado para la resolución total o parcial del problema investigado, tanto para el campo específico del trabajo como para otros.

Dado que la discusión explica los pensamientos o reflexiones actuales del autor (Vilchez & Vara, 2009), es el único apartado que debe ser redactado en tiempo verbal presente, cuidando la adecuación del análisis e interpretación de los resultados, con los objetivos planteados; es decir, el alcance de los mismos, relacionado según International Committee of Medical Journal Editors (2016), lo discutido con los objetivos trazados.

Esta sección es adecuada cuando se trata de presentar los argumentos e ideas del autor, los cuales deben fundamentarse en ejemplos, datos o casos de estudio claros, o investigaciones previas (Charbolla, 2000); es decir, en la literatura existente y resultados. Al respecto International Committee of Medical Journal Editors (2016), señalan que

debe evitarse toda clase de descalificaciones y razonamientos no apoyados suficientemente en los resultados hallados, como falta común. La discusión, debe incluir también las limitaciones del estudio, las excepciones, faltas de correlación, o aspectos no resueltos, nuevas incógnitas o interrogantes, con miras a la formulación de líneas de investigación; en este sentido la International Committee of Medical Journal Editors (2016), advierten que no debe hacerse alusión o referencia a lo no completado en el trabajo, o a que es una primera parte, y que luego se presentará una segunda, ello suele ser un error común; simplemente debe señalarse los alcances del trabajo presentado. Por todo ello, una sólida discusión con cada uno de sus componentes (síntesis del estudio, interpretación de la misma, implicaciones y alcances), es capaz de sustituir el apartado a las conclusiones (American Psychological Association, 2010).

Conclusiones. Comúnmente, en este apartado no se admite referenciar a otros autores, sino que la misma debe versar en lo realizado con los razonamientos o contribuciones del autor; a menos que no se presente discusión y el autor trate de vincular o razonar sus resultados a la luz de la literatura; en este caso se retorna el objeto del estudio, las hipótesis o proposiciones formuladas, se responden las preguntas, y se demuestran claramente el alcance de los objetivos o las hipótesis no aceptadas o rechazadas. Por ello, para Chabolla (1997), las conclusiones resumen las pruebas que respaldan cada idea o razonamiento señalado.

En concreto, las conclusiones contienen: 1) una recapitulación breve del propósito del trabajo, mencionando someramente el contenido del artículo y principales métodos; 2) la síntesis de los hallazgos más importantes, que respondan el propósito de la investigación, redactado de una forma lógica y objetiva según los propósitos trazados; 3) una exaltación de las contribuciones e implicaciones de los hallazgos; 4) las recomendaciones, las futuras líneas de investigación, y los agradecimientos (Mari, 2010). Las recomendaciones suelen ser parte de la contribución, desprendidas a su vez de las implicaciones razonadas por el investigador, de tipo teórico, conceptual, epistemológica, técnico, metodológico o práctico. Mientras que las futuras líneas, según Mora (1999), son invitaciones a realizar otros estudios en otros contextos, desprendidas de los resultados y reflexiones del autor que evidencien nuevas facetas del tema, o lo que podría hacerse para continuar explorando o profundizado. Por su parte los agradecimientos, para Mari (2010), deben ser estrictamente por contribuciones académicas, no de carácter afectivo o personal, sin confundirse con dedicatorias.

En cuanto al tiempo verbal, el mismo varía según lo expuesto; es decir, en pasado a excepción de las explicaciones, razonamientos y reflexiones del autor, así como sus implicaciones las cuales deberán redactarse en tiempo presente, mientras que las recomendaciones y futuras investigaciones en futuro.

Referencias. Conocida como literatura citada, consiste en un listado presentado al final del trabajo de todas las obras citadas en el artículo, ordenado alfabéticamente por los apellidos de los autores. Este listado, según González & Serrano (2001), tiene como propósito expresar la calidad del trabajo o la profundidad del tema tratado para alcanzar los objetivos planteados y, servir de guía mediante pistas de consulta documental. Para ello, existen una serie de pautas o formatos con elementos mínimos a ser respetado al momento de su presentación; específicamente las referencias deben presentarse de acuerdo a las normas de cada revista, las cuales generalmente corresponden a las normas de estilo internacional de la American Psychological Association (APA), de libre acceso (<http://www.apastyle.org/faqs.html>) y de otras normativas como las Vancouver y las Harvard.

Igualmente, según el International Committee of Medical Journal Editors (2016); y Mari (2010), deben realizarse consultas y referencias directas a las fuentes o documentos originales siempre que sea posible, por ser inconveniente citar un autor por medio de otro, dado que

tal práctica deberá restringirse cuando existe absoluta imposibilidad de conseguir la publicación original, en este caso se debe incluir ambos artículos en las referencias, tomando del segundo la ficha bibliográfica del primero.

Respecto a la adecuada inclusión de todas las obras citadas en el texto, según Mari (2010, p. 85); y Vilchez & Vara (2009), existen diferencias significativas entre bibliografía, referencias y literatura citada; la primera se refiere a una **“recopilación completa de la literatura sobre el tema”**, consultada por el investigador sin necesidad de que aparezca en el manuscrito; las referencias es un listado mostrado a partir de una selección de los documentos allegados y vinculados al tema; mientras que la literatura citada, incluye solo los documentos citados en el artículo, y viceversa. European Association of Science Editors (2015), recomienda el uso de este último, por incluir solo lo consultado y citado en el trabajo, dado que según el International Committee of Medical Journal Editors (2016), un listado exhaustivo sobre un tema puede ocupar excesivo espacio, mientras que un listado de documentos claves es de mayor utilidad al reflejar selectividad, búsqueda y discernimiento por parte del autor.

Propiamente, de acuerdo a International Committee of Medical Journal Editors (2016); Mari (2010), y Vilchez & Vara (2009), las referencias deben incluir solo documentos publicados como capítulos de libros, libros, tesis depositadas en bibliotecas y documentos publicados en internet o en revistas. Los documentos no publicados consultados deben ser mencionados o citados junto con la fuente que los originó en el cuerpo del manuscrito, previo al permiso de quién lo haya generado (European Association of Science Editors, 2015). De acuerdo a la International Committee of Medical Journal Editors (2016), no se deben referenciar intencionalmente a revistas o autores, para impulsar el prestigio académico y citas de éstos; ello es considerado como una conducta deshonestas. Es recomendable verificar que los documentos citados no estén retractados o retirados por fraude o conducta deshonestas comprobada, a menos que estén en vías de ser retirados, lo cual puede ser consultado en organismos internacionales encargados de dar a conocer o difundir las publicaciones retractadas, como la Oficina de Integridad Académica (Office of Research Integrity –ORI), en cuya página web (<http://retractionwatch.com/>) se difunden las publicaciones retractadas (Retraction Watch blog).

Sumisión en las revistas

Antes de comenzar a redactar el artículo, expertos como el International Committee of Medical Journal Editors (2016), recomiendan seleccionar la revista para enviar el manuscrito, de esta manera según la European Association of Science Editors (2015), se aseguran los lectores adecuados para la investigación a ser difundida. Existen diversos tipos de revistas académicas según la temática abordada (especializadas y multidisciplinarias), según su prestigio, visibilidad y rigurosidad académica (nacionales, internacionales, y regionales; revistas en base de datos e indizadas) y según su formato (impresas, electrónicas o en línea). A su vez cada revista puede tener diversos tipos de revisiones desarrollada por pares tales como: 1) abierto: cuando árbitros y autores conocen la identidad de cada uno; 2) ciego: donde el árbitro conoce la identidad del autor, pero éste desconoce la identidad del árbitro; 3) a doble ciego: cuando tanto árbitros como autores desconocen la identidad de cada uno; y 4) doble ciego opcional: donde luego de superar una revisión a doble ciego el autor conoce la identidad del árbitro y viceversa, llegando incluso a trabajar juntos para perfeccionar el trabajo.

Se debe tener preferencia las revistas de alta visibilidad, de estabilidad editorial, o de periodicidad vigente, las de proceso editorial normado en la actuación de sus autores, árbitros y demás miembros del cuerpo editorial, y que muestren con transparencia en su funcionamiento

(Comité de editores, árbitros, asesores, etc.). De igual manera, se debe evaluar la conveniencia de los cargos por publicación solicitados por muchas revistas comerciales, los lapsos de recepción o convocatoria de las revistas y los tiempos para evaluar y aceptar los trabajos, incluso el prestigio de la casa editora (Universidades o Centros de Investigación), y de sus autores. Gran parte de esta información, puede ser hallada, según Falcón (s.f.), en las políticas de la revista e instrucciones a los autores.

Proceso editorial: revisión y aprobación

Dado que la mayoría de revistas científicas de alto impacto han redoblado esfuerzos en sus proceso evaluativos, para la detección de conductas deshonestas, se le confiere alta

International Committee of Medical Journal Editors, 2016), especialmente en lo relacionado con la obtención y tratamiento estadístico de datos. Incluso, muchas revistas han llegado a reforzar la educación estadística (formal y a través de Massive Open Online Course –MOOC´s-) de investigadores, editores y evaluadores, y le solicita al autor los datos recolectados para su investigación, para corroborar los resultados hallados y sus niveles de significancia, repitiendo las pruebas practicadas en el trabajo (Borges, 2016).

Según Mora (1999); y Mari (2010), en el proceso de revisión de pares, pueden obtenerse varias respuestas o dictámenes: 1) aceptación sin cambios; 2) aceptación condicionada a realizar aclaratorias o mejoras leves por errores tipográficos, artículos citados en el texto que no aparecen en la literatura citada o viceversa, discrepancias leves entre el resumen y el título o contenido, o por cambios moderados en la redacción; 3) aceptación condicionada a satisfacer o responder a preguntas o críticas de fondo tales como reescribir la discusión a la luz de literatura no consultada, o cambios substanciales de redacción; 4) rechazo del trabajo, por críticas de fondo poco probables de ser subsanada.

Es importante explicar los cambios efectuados, así como responder las críticas inmerecidas, y argumentar suficientemente su postura, es decir, según Mora (1999), se debe justificar suficientemente lo considerado imperativo de forma atenta, cortés y formal.

CONCLUSIONES

En el desarrollo investigativo, es tan importante investigar como escribir; no obstante, para comunicar a través de la escritura que constituirá la literatura primaria y secundaria, hace falta seguir lineamientos y formalidades distintas a las usadas en las comunicaciones orales,

para homogeneizar la información en la comunidad científica, con formalidad, claridad, precisión, integridad y credibilidad.

Aunque muchos componentes de los artículos científicos, los cuales varían según el tipo de artículo (artículo original, de revisión, o ensayo), pueden ser obvios, existen otros sobre los cuales se cometen elevadas omisiones; por tanto, se debe hacer énfasis en la diferenciación entre el verdadero autor, el autor fantasma, el invitado y el honorario, para que estos últimos figuren dentro de los agradecimientos académicos.

Es de resaltar que cuando se trata de artículos originales y estudios de casos, dado que la importancia del mismo radica en los resultados obtenidos en el estudio, la presentación de la literatura revisada o el marco teórico es visualizada por muchos autores noveles como un requisito recapitulando documentos poco pertinentes o vinculados al tema, desconocidos o no consultados, incurriéndose incluso en conductas deshonestas. Por el contrario tal revisión, es una fundamentación del trabajo en documentos de expertos que le anteceden, de los cuales se desprenderá la discusión y las conclusiones del trabajo, confiriéndole elevados niveles de formalidad y rigor académico al trabajo presentado y por tanto credibilidad. Igual ocurre con la metodología la cual deberá contener todos los datos que permitan duplicar el trabajo y comprobar resultados, entender y aplicar la nueva metodología planteada, o permitir la comparación entre métodos, especialmente cuando se trata de artículos originales, estudios de casos o artículos metodológicos. A partir de dicha transparencia, existe un círculo virtuoso entre la rigurosidad, la seriedad y honestidad del investigador, y por ende a la credibilidad de sus estudios. Respecto a los resultados, es recomendable que los mismos sean separados de la discusión, como forma de destacar las reflexiones y aportes del autor, lo cual es comúnmente aceptado dentro de la comunidad científica, especialmente cuando se trata de artículos originales o estudios de casos.

Finalmente producto de los esfuerzos realizados por la mayoría de revistas, es recomendable que los autores mantengan una actitud de apertura, proclive a la evaluación y perfeccionamiento de su trabajo, así como una conducta ética durante todo el desarrollo y presentación de su investigación, dado que su trabajo aún puede ser rechazado por parte de revistas en cualquier fase editorial o en el más graves de los casos una vez publicado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (2012). Los artículos científicos clasificación. Recuperado de http://www.conductitlan.net/investigacion_cientifica/articulos_cientificos_clasificacion.ppt
- American Psychological Association. (2010). Tipos de Artículos. Normas APA (6ta. ed.). Recuperado de <http://normasapa.net/tipos-de-articulos/>
- Arellano, J., Hall, R., & Hernandez, J. (2014). Ética de la investigación científica. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de http://www.inb.unam.mx/bioetica/lecturas/etica_investiga_uaq.pdf
- Asociación Europea de Editores Científicos. (2015). Directrices de la EASE para autores y traductores de artículos científicos publicados en inglés. Recuperado de http://www.inef.upm.es/sfs/INEF/BIBLIOTECA/servicios_al_usuario/EASE_guidelines.pdf
- Castellano, E. (s.f.). Open Access: Una Posibilidad para Potenciar la Comunicación de la Ciencia. *Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*, 8(5), 90-95.
- Chabolla, M. (1997). Vehículos de la lengua. México: Casa Valdez Editores.
- Díaz, I., López, L., Seda, J., Aparcero, L., & Chacartegui, I. (2002). Tipos, estructura y funciones de los artículos científicos. *Arch. Esp. Urol.*, 55(8), 890-893. Recuperado de <http://aeurologia.com/pdfs/articulos/6098008767143-eng.pdf>
- European Association of Science Editors. (2015). Guidelines for Authors and Translators of Scientific Articles to be Published in English. Recuperado de www.ease.org.uk
- Falcón, A. (2013). Gestión de Edición de Revistas Científicas y Publicación de Artículos Científicos. Recuperado de <https://www.asereme.org.ve/cursos/imagenes/16/3%20-%20Papel%20del%20Editor%20o%20Director%20de%20una%20revista.%20Gestor%20de%20publicaciones.%20responsabilidades.pdf>
- García, M. (2006). Los nuevos instrumentos de comunicación científica: el conocimiento al alcance de todos. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 21(83), 19-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309010>
- González, G. & Serrano, F. (2001). Guía Técnica para elaborar un ensayo. Recuperado de http://www.uaq.mx/FCN/tutorias/guia_ensayo09.pdf
- International Committee of Medical Journal Editors (2016b). Recomendaciones para la preparación, presentación, edición y publicación de trabajos académicos en revistas médicas. *Rev. Esp. Salud Pública*, 90, 1-27. Recuperado de <http://www.icmje.org/recommendations/translations/spanish2015.pdf>
- International Committee of Medical Journal Editors. (2016a). *Defining the Role of Authors and Contributors* Recuperado de <http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
- Mari, J. (2010). Manual de redacción científica. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Martinsson, A. (1983). Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000557/055778SB.pdf>
- Mora-Gallardo, E. (1999). Trabajos en Revistas Especializadas. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Naveed, I. (2010). Electronic Media, Creativity and Plagiarism. *SIGCAS Computers and Society*, 40(4), 25-44. Recuperado de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1929613>
- Páez, X. (2011). Cómo evitar plagio, autoplagio y otras prácticas cuestionables en la escritura. Recuperado de http://www.2.ula.ve/cdcht/dmdocuments/guias_escritura_etica.pdf
- Rojas, L. (2008). ¿Por qué publicar artículos científicos?, *ORBIS*, 10(4), 120 – 137. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/10/Doc1.pdf>
- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información* 2(1), 1-13. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/1213>
- Testa, J. (1998). The ISI Database: The Journal Selection Process. Recuperado de <http://www.isinet.com/isi/hot/essays/selectionofmaterialforcoverage/199701.html>
- Vílchez, C., & Vara, A. (2009). Manual de redacción de artículos científicos. Lima: Universidad San Martín de Porres.

17

SOLUCION DE PROBLEMAS COMPLEJOS EN LAS CIENCIAS NATURALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

NATURAL SCIENCES COMPLEX PROBLEM SOLVING IN BASIC EDUCATION

Francia Judith Pérez Muñoz¹

E-mail: fjpm30@hotmail.com

Dra. C. Ania Mercedes Carballosa González²

E-mail: acarballosa@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa Evaristo García. Santiago de Cali. Colombia.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Muñoz, F. J., & Carballosa González, A. M. (2018). Solución de problemas complejos en las ciencias naturales de la Educación Básica.. *Revista Conrado*, 14(64), 133-138. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La sociedad actual demanda un nuevo modelo pedagógico, donde el estudiante desarrolle habilidades para la solución de problemas complejos, se adapte a los cambios que se producen en la sociedad para lo que se necesita innovar en el currículo. De acuerdo a las tendencias en la enseñanza de las ciencias, surge la necesidad de un cambio en el currículo que permita elaborar una propuesta que integre los procesos de enseñanza y aprendizaje, frente a la instrucción y la resolución de problemas, que de acuerdo a los contextos y características generales que se dan en el mundo son importantes para preparar a los jóvenes. En las Ciencias Naturales, la solución de problemas en la Educación Básica, debe llevar a los estudiantes a crear argumentos, estimular su interés por encontrar la solución, plantear hipótesis, realizar experimentos, que los motive a responder interrogantes y propicien el desarrollo del pensamiento. El presente trabajo aborda el aprendizaje basado en proyectos (ABPr) que permite la integración teoría- práctica para la solución de problemas complejos. Se ofrecen reflexiones didácticas sobre la solución de problemas complejos, en el contexto colombiano, que vinculan intereses y saberes de los estudiantes.

Palabras clave:

Solución de problemas complejos, ciencias naturales, educación básica.

ABSTRACT

Modern society claims for a new pedagogical model, to have the students develop complex problems solution skills, to be adapted to changes that are produced in society and the curricula have to be innovated in. According to the tendencies in science teaching, there is a need of change regarding curriculum that allows it to produce to integrate in the teaching-learning process, taking into account for instruction and problem solution, according to the context and tendencies world-wide that are important to prepare youth. In Natural Sciences, the regarding problems` in basic education, the students should be taken to create new statements, stimulate their interest to find solutions, state hypothesis and to do experiments that motivate them to answer enquiries to develop their thought. The research deals with Project Based Learning (PBL), to solve the realization theory-practice integration to solve complex problems. Some reflections are offered on solving complex problems for the Colombian context, that connect students` interests and knowledge

Keywords:

Complex problems` solutions, natural sciences, basic education.

INTRODUCCION

La solución de problemas complejos, aunque se plantea en currículos educativos en algunos casos, no enfatizan en la necesidad de lograr la integración de contenidos de las Ciencias Naturales para tal fin. Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre la relación que se debe establecer entre las diferentes asignaturas en las Ciencias Naturales para poder educar en la solución de problemas complejos, lo cual indica socializar, transformar al estudiante en un ser social moderno, que pueda ser miembro activo y participativo de una comunidad y pueda responder a la complejidad de los problemas que pudieran estar resolviendo incluso en un contexto profesional en el futuro.

No son muchos los autores que abordan el término de problemas complejos, por lo general se hace referencia a problemas como término. Sin embargo, en diferentes autores al adentrarse en su análisis coinciden en plantear que un problema presentado al estudiante, en consecuencia con el nivel escolar o grado en que se encuentre y la asequibilidad para poder comprenderlo y buscar posibles soluciones, siempre llevaría un grado determinado de complejidad o dificultad.

El Aprendizaje Basado por Proyectos (ABPr) contribuye a motivar a los estudiantes en la solución de problemas, a ser más productivos en el proceso enseñanza aprendizaje. En Finlandia, a partir de 2016 se prepara un cambio fundamental en su sistema educativo para mejorar la calidad de la educación en sus escuelas, donde los estudiantes se apropien del proceso de aprendizaje con proyectos temáticos que plantean problemas de carácter complejo, es decir, problemas abiertos donde el estudiante ofrezca múltiples respuestas, y finalmente seleccione la más adecuada a resolver el problema.

El ABPr busca incluir, paralelo al desarrollo de las clases, la realización de proyectos que permitan la integración de teoría, práctica y trabajo cooperativo, reflejando la aplicabilidad de los conocimientos de las diferentes asignaturas, adquiridos a través de la formación académica, y aprovechando también la oportunidad para verificar, confrontar y socializar los que se obtienen por medio de la observación y la experiencia individual. Esto resulta especialmente importante en las Ciencias Naturales de la Educación Básica.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), clasifica los programas educativos por contenido de acuerdo con dos criterios: grados (o niveles) y sectores de educación; la noción de nivel se relaciona con la sucesión de las experiencias de aprendizaje y con las competencias que el contenido de un programa

educativo exige de los educandos, para que éstos puedan adquirir conocimientos, destrezas y capacidades; el nivel, se refiere al grado de complejidad del contenido del programa. Los niveles se clasifican de acuerdo con un marco taxonómico general que supone el sistema educativo desde preescolar (nivel 0), hasta los estudios doctorales (nivel 8) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006).

La enseñanza preescolar inicia de 3 o más años, realizan la transición del hogar a la escuela, luego ingresan en nivel 1 de Educación Primaria. En este nivel, los programas se basan en una unidad o un proyecto para impartir educación básica en lectura, escritura y matemáticas. La enseñanza secundaria comprende los niveles 2 y 3: los programas del primer ciclo de educación secundaria o segundo ciclo de educación básica, coinciden con la enseñanza obligatoria, 9 años de escolarización (hasta los 14 años de edad), cuyo objetivo a nivel mundial es afirmar las bases de una educación continua y un desarrollo humano.

Se aspira ofrecer más oportunidades de educación, donde los programas se ciñen por asignaturas, los docentes dan una educación de acuerdo a su área de especialización dominando las destrezas básicas; en el nivel 3 los programas de enseñanza se establecen por disciplinas llegando a la fase final. En la etapa de la niñez a la adultez, periodo de transición comprendido entre 11 y 14 años, los estudiantes se ubican en el paso de la educación primaria a la educación secundaria; presentan problemas determinados como la impartición de las asignaturas por docentes especialistas en cada área con exigencias y estilos diferentes.

Para la formación de los educandos es importante la transversalidad a las prácticas curriculares, aspecto relevante para la solución de problemas complejos, donde la labor educativa queda establecida en los objetivos de cada nivel de enseñanza, aportando a su desarrollo personal, desde cada nivel visualizando los criterios propuestos en el modelo pedagógico de cada institución para la formación integral en valores, conocimientos y habilidades. No obstante, en las instituciones educativas de la Educación Básica, se continúa con la enseñanza tradicional.

DESARROLLO

En América Latina, sin incluir a Cuba, en la Educación Básica Secundaria los estudios muestran las altas tasas de deserción y reprobación escolar son consecuencia de la no vinculación de los contenidos a la actualidad. Hay poco trabajo práctico, poca preparación de docentes, la mayoría de las clases son realizadas dentro de los

salones sin permitir la interacción del estudiante con su entorno ambiental. En muchos de los países se tomó la propuesta de ejes transversales del currículo que incluyó la Reforma Educativa en Secundaria (Rodríguez, 2013), en los años 90, sin lograr resultados óptimos por la falta de estrategias.

En México según la Reforma se propone que enseñar es un problema complejo que a través de la historia se ha llevado a cabo de diferentes formas, estando presente en la práctica pedagógica y donde actualmente se busca que el proceso enseñanza aprendizaje este centrado en el estudiante, que sea capaz de imaginar, indagar, ir más allá de buscar un resultado. Se aplica un modelo didáctico colaborativo basado en competencias para el desarrollo de habilidades en la vida cotidiana.

El acuerdo 384 de la Reforma en Educación Secundaria se coincide con Perrenoud (2004), que afirma que las competencias movilizan recursos cognitivos para que los estudiantes puedan enfrentarse a diversas situaciones vinculadas con el entorno a través de proyectos que sirvan de soporte al plan de estudios. También plantea diseñar un currículo por competencias con base en núcleos problemáticos que permita integrar varias disciplinas, deben ser organizados por procesos y no por contenidos, para que los estudiantes se sientan retados por el conocimiento, fuera de la rutina viviendo en un mundo que cambia constantemente.

Valle (2007), considera que el proceso de enseñanza aprendizaje se puede desarrollar con una estrategia didáctica que es un conjunto de acciones conectadas y secuenciales cuyo objetivo es preparar al hombre para la vida, capaz de resolver problemas de su ambiente escolar. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un componente fundamental para el ser humano, es el estudiante quien debe buscar su camino, la razón de ser miembro activo y participativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje son:

- El objetivo: es lo que se espera lograr, es el que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje, compone el modelo pedagógico con la formación de los ciudadanos para poder resolver el problema que permite formar a los estudiantes en forma integral. En el caso del ABPr, el objetivo debe tener un carácter integrador, que oriente adecuadamente a estudiantes y docentes al resultado enmarcado en la complejidad del proceso de búsqueda e indagación desde diferentes aristas.
- Los contenidos son los que se construyen de las prácticas escolares con determinadas secuencias que son

recibidas por los estudiantes. En un proceso de enseñanza aprendizaje basado en ABPr, los contenidos responden igualmente a la integración como determinante en su organización y estructuración. Su enriquecimiento radica en la pluralidad de conocimientos y habilidades que se articulan en ellos y en su operacionalización durante el desarrollo la actividad docente.

- El método: la forma de enseñanza determinada, es el que dirige el proceso de enseñanza. El cual responde a los interrogantes: ¿cómo? ¿con qué? y ¿para qué? que permitan alcanzar los objetivos propuestos. Lo que particulariza y distingue el ABPr en cuanto a este componente es la vinculación del trabajo independiente del estudiante, con el ajuste de los niveles de ayuda por parte del docente en correspondencia con la complejidad del proyecto planteado.
- Los medios de enseñanza: son los que ayudaran a dar el resultado que esperamos donde se establece una relación directa con los métodos. Como el pizarrón, la tiza, los equipos de laboratorios. Los medios naturales, reales del entorno y los instrumentos de laboratorio, son por excelencia los recursos didácticos en el ABPr.
- Las formas de organización hacen parte fundamental del proceso de enseñanza de aprendizaje, con sus componentes. En el caso del ABPr son las salidas de campo las formas específicas más utilizadas.
- La evaluación es un proceso esencial en la educación que se fundamenta en comprender el proceso de aprendizaje desde los procesos cognitivos más que de los resultados. En un proceso donde el ABPr es el enfoque utilizado, la evaluación debe ser integradora, tanto en su planificación como en su ejecución y debe estar dirigida al cumplimiento del objetivo propuesto en el proyecto pero enfocado siempre al proceso creativo de los estudiantes.

En el documento Educación, Ciencia Tecnología y Sociedad Gordillo (2009), fundamenta que la educación básica debe ser de tipo socio – político, la formación en el manejo de conocimientos científicos que debe estar inmersa en los contenidos de la enseñanza global y obligatoria de las Ciencias, en los cuales según estudios aún no se logran los objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las practicas que hoy se imparten en las aulas. Si se ofrece una educación de calidad en las Ciencias, se formaran personas inteligentes en carreras científicas.

Autores como Garret (1988), establecen que la mayoría de los problemas tradicionales de aula no plantean realmente un problema al estudiante, generalmente son cerrados, con una única respuesta acertada y con una sola solución posible, con enunciados muy cortos. Los postulados de Dumas & Carré (1987) y los algoritmos

para la solución de problemas se repiten en Gil (1991). Para resolver problemas dentro del aula, se deben tener en cuenta un conjunto de principios, como es la creatividad combinada con la originalidad y utilidad en la misma proporción. Esta ha sido validada por varios autores del campo de la Psicología, que han incorporado aspectos generales del pensamiento creativo.

Vygotsky (1987), al estudiar la solución de problemas, enfatiza el lenguaje como un instrumento de planificación y regulación intelectual de la acción. Considera dos (2) hechos importantes: primero, en el niño, hablar es tan importante como actuar para lograr la meta. La acción práctica y el habla son una misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado. Segundo, en el niño entre más compleja sea la acción exigida en la solución de una tarea y menos directa sea su solución, mayor es la importancia del lenguaje. Si a los niños pequeños no se les permite hablar, no pueden realizar la encomienda.

Para crear o elegir problemas es importante considerar su complejidad. Fuera del aula de clase, la vida está llena de problemas complejos, los cuales pueden ser abordados en el aula de clase. Los problemas complejos tienen varias ventajas sobre los problemas simples, puesto que estos no tienen siempre la respuesta correcta, se presentan diversas representaciones y soluciones que pueden motivar al estudiante a un pensamiento más creativo para debatir en las clases. Además, reconocen múltiples soluciones de la vida real que se pueden integrar en diferentes disciplinas o asignaturas.

Para Campistrous & Rizo (1996), el problema es una situación donde inicia con un planteamiento y lo que se busca es transformarlo; el cual requiere de dos condiciones para poder resolverlo: La primera es que el camino para resolver el problema es desconocido, segundo, el sujeto que lo desea resolver lo que busca es transformarlo. Los estudiantes deben ser integrales para poder resolver problemas, saber hacer métodos y procedimientos.

Los problemas pueden ser simples y complejos, *Complexus*, significa lo que está tejido junto. El conocimiento adecuado debe enfrentar la complejidad, hay complejidad cuando los elementos diferentes que constituyen un todo son inseparables como entre el objeto de conocimiento y su contexto que cada día, según los avances se aumentan los desafíos. Nuestra educación actual debe suscitar una inteligencia general donde el educando pueda en una concepción global adaptarse al contexto, a lo complejo. Según el principio de Pascal en la educación del futuro todas las cosas deben estar unidas, es imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa.

Los problemas deben ser el instintivo de la situación que han de comprender, donde a los estudiantes se le plantean problemas para interpretar y resolver con el contenido desde el punto de vista teórico y práctico, deben ser esenciales en el contexto de una o varias asignaturas, que logren expresar las exigencias a la formación integral para cada nivel educativo. Al pensar científicamente le pueden servir en todos los campos de su vida, para ver los problemas con sensatez, formular argumentos lógicos para no dar soluciones simples a problemas complejos (Rebollar, 2000).

Las personas para tratar problemas complejos deben tener en cuenta los siguientes temas: identificar la calidad de la solución; puesto que para la solución de problemas simples los criterios de éxito son transparentes, mientras que para los problemas complejos en forma general los objetivos nos son indiscutibles, la evaluación unidimensional no es factible; efectos de contexto. Evaluar las variaciones presentes en estos pudieran ser parte de una investigación; la formación y la cuestión de la especificidad del dominio o generalización donde se transfiera el conocimientos y las estrategias entre los escenarios lo cual conduce a la experiencia.

En Latinoamérica como en Chile, Black (2001), plantea que todos los estudiantes deben desarrollar las destrezas complejas del pensamiento, que les permitan la comprensión profunda del contenido de diferentes materias de las ciencias donde los estudiantes aprendan cómo pensar, razonar, y comunicar cómo solucionar problemas complejos, que de acuerdo a la selección de datos le permita tomar decisiones adecuadas. Martínez (2003); Gil (1999); y Verdú (2002), a los estudiantes del hoy se les enseña soluciones ya hechas y no a resolver problemas, esto impide que los estudiantes puedan enfrentarse a los nuevos problemas con éxito.

En Colombia en los lineamientos curriculares, según Ministerio de Educación Nacional (1988) y de acuerdo a los estudios realizados por Torres y Barrios (2009), en la enseñanza de las Ciencias Naturales no hay correspondencia con la propuesta del (colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006), que se expresa en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de Ciencias Naturales, para la formulación de los planes de estudio alineados con los proyectos institucionales, que contribuya al conocimiento científico; no hay contextualización en los contenidos, hacen falta estrategias diversas en el aula donde el estudiante se exprese de forma crítica y responsable para solucionar problemas que sean complejos.

En los estándares de Educación en Ciencias Naturales (2006), se plantea una pedagogía que tiene niveles de complejidad en el aprendizaje, pues el pensamiento de los estudiantes avanza poco en situaciones más complejas, por lo tanto, se pretende que el estudiante pueda acceder a situaciones conceptuales más complejas que les permita solucionar problemas desde los primeros años. Se plantea una estrategia para integrar las asignaturas de la enseñanza de las ciencias (Física, Química y Biología), la solución de problemas como eje central, que ayuden a la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el Currículo para la excelencia académica y la formación integral, Delgadillo, Sacristán, Garzón & Leal (2014), presentan diferentes tipos de aprendizaje en las Ciencias Naturales que contribuyen a fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico con base en las ideas y experiencias que han surgido de la vida cotidiana en los estudiantes a través del aprender a conocer, además genera conocimientos científicos que contribuyen a la solución de problemas y a la toma de decisiones para el bien personal y colectivo desde referentes de diversidad y pluralismo en el aprender ser

CONCLUSIONES

Los sistemas educativos deben considerar un currículo específico que preste importancia al nivel educativo de la enseñanza secundaria o segundo ciclo de educación básica comprendida entre 11 a 14 años, donde las estructuras mentales concretas de los estudiantes cambien a otras más abstractas mejorando la calidad y pertinencia de la educación en este nivel; cambiar la enseñanza tradicional por prácticas curriculares que aporten al desarrollo personal, permitiendo resolver problemas complejos, con diferentes enfoques que activen la motivación, la flexibilidad, la creatividad, porque en esta etapa el estudiante perfila su personalidad y estructura su plan de vida.

Los problemas complejos tienen varias ventajas, se presentan diversas representaciones y soluciones que pueden motivar al estudiante a un pensamiento más creativo para debatir en las clases. Los cuales reconocen múltiples soluciones de la vida real que se pueden integrar en diferentes disciplinas como en el proceso de enseñanza de la ciencia (Física, Química y Biología).

En la enseñanza de las Ciencias Naturales, en la Educación Básica, aunque está establecido en los lineamientos como una alternativa didáctica iniciar cualquier tema nuevo con el planteamiento de un problema, en la práctica, pocos docentes adoptan esta estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se sugiere la necesidad de utilizar estrategias metodológicas tales como el trabajo por proyectos para identificar, analizar y tratar de solucionar problemas que entrarían a participar de forma integral las asignaturas de las Ciencias Naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Black, P. (2001). *Physics 2000: Physics as it enters a new millenium*. Washington DC: National Academy Press,
- Campistrous, L., & Rizo, C. (1996). *Aprender a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Delgadillo, A., Sacristán, M. D. P., Garzón, L., & Leal, S. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Recuperado de http://www.academia.edu/11464807/Curr%C3%ADculo_para_la_excelencia_acad%C3%A9mica_y_la_formaci%C3%B3n_integral.Orientaciones_para_el_%C3%A1rea_de_Matem%C3%A1ticas
- Dumas Carré, A. (1987). *La résolution de problèmes en physique au lycée*. Tesis Doctoral. Paris: Université de Paris.
- Garret, R. M. (1988) Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículum de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 224-230. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v6n3/02124521v6n3p224.pdf>
- Gil, D. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Gordillo, M. (2009). *Ciencia Tecnología y Sociedad* OEI. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios.
- Martínez, (2003). *La universidad como nivel privilegiado para un aprendizaje como investigación orientada*. En C. Monereo, y J. I. Pozo, (eds.). *La universidad ante lanueva cultura educativa*. (231-244). Madrid: Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *CINE 1997 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Paris: UNESCO.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

- Perrenoud, P. H. (2004). El arte de construir competencias. Brasil: Noval Escolar.
- Rebollar, A. (2000). Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza de la Matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana. Tesis doctoral. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Rodríguez, E. L. C. (2013). Reforma Educativa en secundaria y aprendizaje por Competencias. Revista Xihmai, 3(6). Recuperado de <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/105>
- Santos, L. M. (2008). La resolución de problemas matemáticos: avances y perspectivas en la construcción de una agenda de investigación y práctica. En R., Luengo, B., Gómez, M., Camacho, & L. Blanco (Eds.), Investigación en educación matemática XII. (159-192). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Torres, M., & Barrios, A. (2009). La enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación ambiental en las instituciones educativas del departamento de Nariño. Revista Tendencias, 10(1), 143-166. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/617>
- Valle, A .D. 2007. Metamodelos de la investigación pedagógica. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Verdù, R. (2002). Enseñar y aprender en una estructura problematizada. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, 34, 47-55. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39153390>
[Enseñar y aprender en una estructura problematizada](#)
- Vigosky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

18

GESTIÓN DE PROYECTOS DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD. UN TEMA PRECISO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

ADMINISTRATION OF PROJECTS OF LINKING WITH THE SOCIETY. A PRECISE TOPIC IN THE PROFESIONALIZACIÓN OF THE EDUCATIONAL ONE

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs¹

E-mail: mestevez@umet.edu.ec

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: arojas@umet.edu.ec

¹Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2018). Gestión de proyectos de vinculación con la sociedad. Un tema preciso en la profesionalización del docente. *Revista Conrado*, 14(64), 139-145. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Educación Superior contemporánea, posee entre sus propósitos la formación de profesionales altamente calificados, con ejercicio responsable y diligencias en espacios abiertos para el aprendizaje permanente, la investigación, en su quehacer para preservar, difundir y crear una cultura que permita la formación y protección de los valores de la sociedad; lo cual acoge la labor de vinculación con la sociedad como proceso universitario. El presente artículo aborda referentes teóricos y resultados de aplicación de un curso de actualización como parte del Plan de carrera docente orientado a fortalecer las habilidades de gestión del profesorado en el proceso de vinculación con la sociedad, que permite implementar herramientas prácticas para un adecuado desempeño en la gestión de programas, proyectos y acciones, de conformidad con las normativas de la Universidad Metropolitana del Ecuador; en función de las múltiples relaciones entre la institución y su entorno.

Palabras clave:

Vinculación con la sociedad, gestión de proyectos, profesionalización, educación superior.

ABSTRACT

The contemporary Superior Education, possesses among its purposes the formation of highly qualified professionals, with responsible exercise and you obtain in open spaces for the permanent learning, the investigation, in its chore to preserve, to diffuse and to create a culture that allows the formation and protection of the values of the society; that which welcomes the linking work with the society like university process. The present article approaches about relating theoretical and results of application of a course of bring up to date like part of the Plan of educational career guided to strengthen the abilities of the faculty's administration in the linking process with the society that allows to implement practical tools for an appropriate acting in the administration of programs, projects and actions, of conformity with the normative of the Metropolitan University of the Ecuador; in function of the multiple relationships between the institution and their environment.

Keywords:

Linking with the society, administration of projects, professionalization, and superior. Education.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de la Educación Superior se estima de manera permanente para los propósitos de los sistemas educativos actuales relativos a elevar los estándares de calidad de los procesos universitarios; de forma que puedan estar preservados por un personal con alta calificación y adecuado desempeño con nuevas dinámicas docentes, la producción de conocimiento científicamente demostrado por medio de la investigación con un espectro de soluciones innovadoras a problemas sociales, productivos y ambientales, que han de motivar las acciones de vinculación de la universidad con la sociedad.

En la dinámica del desempeño profesional responsable de docentes de la Universidad Metropolitana se revelan necesidades de mejoras para optimizar las congruencias entre la planificación del proceso vinculación con la sociedad y el conocimiento claro de los docentes que han de desarrollarlo

La concepción de mejora de este proceso, ayuda a la universidad a identificarse como institución interesada en la solución de las problemáticas que se manifiestan en determinadas zonas de intervención social o de la sociedad en general; en tanto el desarrollo de la vinculación está integrado a los avances de la investigación y la academia respecto a la posibilidad de incidir en la formación de los futuros profesionales y en la transferencia de los aportes y cultura universitaria a la sociedad y su matriz productiva.

En el contexto educativo ecuatoriano, a partir de la significación de los documentos normativos que condicionan la vinculación para el desarrollo y elaboración de proyectos en las carreras de formación ofertadas por la Universidad Metropolitana, surgen en los docentes necesidades de capacitación para asumir la gestión integrada de los procesos y las habilidades que deben poseer para afrontar exitosamente la misión de la universidad y su rol en el cumplimiento de la responsabilidad social.

El objetivo del artículo es hacer una valoración sobre acciones y resultantes de la preparación del claustro de la Universidad Metropolitana respecto a la gestión de ciclos de proyectos de vinculación con la sociedad, a través del análisis de un curso de actualización en el marco del Plan de carrera docente, aplicado con la finalidad de fortalecer las habilidades de gestión del profesorado en el proceso de vinculación con la sociedad, en particular de los coordinadores del proceso, directores de carrera, así como coordinadores de proyectos. El

levantamiento de información se basó en la revisión de documentos, bibliografía sobre el tema, observación participativa en el curso y encuesta de opinión y satisfacción de los profesores participantes.

DESARROLLO

Los acelerados y complejos cambios sociales del presente milenio marcan constantemente las políticas educativas en cada país lo cual genera disímiles discusiones y perspectivas históricas asignadas a la educación y en particular a la Educación Superior por ser la encargada de formar a los profesionales presentes y futuros de la sociedad en correspondencia con las renovadas demandas de la labor del docente, las cuales cada vez acentúan una orientación integral; en función de que los profesores logren desplegar eficientemente sus desempeños en los diversos roles que le son asignados frente a los procesos universitarios académicos, investigativo y de vínculos con la sociedad de manera aunada.

Ante esta exigencia, es necesario dejar a un lado criterios tradicionales de gestión centralizada en algunos, para convertirse en generalizada para y por la vía del desempeño de todo el personal docente de una universidad; lo cual ha de tributar a mejores aprendizajes y mayores cambios por ende mayor nivel de integralidad en la profesionalización.

La profesionalización docente constituye una acción permanente en el ámbito de la Educación Superior, al ser menester la competitividad del claustro académico. Esta idea ha sido objeto de investigación y práctica en las universidades ecuatorianas a partir de considerar los estamentos de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), el Reglamento de Régimen de Académico codificado (2017) y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (2017), documentos nacionales que estipulan la profesionalización de los docentes universitarios como requerimiento para la calidad de su desempeño educativo; ejemplo de ello se haya en recientes estudios y proyecciones realizadas por Sandoval (2017); y De la Rosa, Guzmán & Marrero (2016), en la Universidad Eloy Alfaro de Manabí; anteceditos por otros tales como: Rodas (2014), de la Universidad Técnica Particular de Ambato, Vaca (2010) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; y Abendaño (2004), quien hace un estudio de los procesos de formación de docentes en 68 universidades e institutos pedagógicos del Ecuador.

En todos los casos consultados se denota un énfasis en la importancia de la profesionalización del docente y la significación de ello para la elevación de la calidad de los procesos universitarios

De igual manera, en el plano internacional diversos estudios apuntan a destacar la profesionalización del profesor universitario en correspondencia con el desarrollo social y su tendencia a la calidad en el desempeño profesional como docente, investigador (Rojas, 2016) y promotor de la cultura generada por las vías del vínculo con la sociedad; ello precisamente es lo que enriquece su práctica docente, genera nuevas investigaciones e innovaciones en el plano social, de manera que la experiencia acumulada se erige también como espacio de aprendizajes.

El éxito de las funciones inherentes a la profesión pende en gran medida de los procesos de profesionalización por los que ha transitado en su formación continua, tal como apunta la literatura relativa a diversas investigaciones asociada a sus competencias (Rodríguez, 2017; Rojas, 2017).

Lo cierto es que a través de las múltiples acciones de profesionalización que se lleven a cabo se consigue el desarrollo de competencias cada vez más actualizadas con el contexto social y así lo demuestran los investigadores consultados.

Otros autores se interrogan acerca de si existe en el escenario universitario una profesionalización docente, atendidos a los modos de concebir la formación continua del docente e innovar con proyectos desde el campo de la universidad (Imbernón, 2018); las experiencias son diversas como también válidas las diferentes reflexiones al respecto, a partir de las derivaciones que exige el medio socioeconómico, las epistemologías de las ciencias, los modelos del profesional, sus principios axiológicos y las tareas que demandan una acción más holística del profesorado, lo cual además depende de las estrategias de cada universidad y en cada país. Diversidad que ha de ser respetada siempre que los resultados demuestren su validez.

Por otra parte, de los procesos universitarios docencia, investigación y vinculación con la sociedad, este último comparado con los dos primeros es el menos fortalecido a partir del desempeño de los docentes en lo que inciden diversos factores como es la acción extramuros no siempre de fácil manejo en el entramado quehacer universitario y los disímiles niveles de consenso con poblaciones comunitarias y sectoriales, por demás también

complejos; a ello se suma la movilidad de profesores considerando la autonomía de las universidades para determinar normas y vías en la realización de vínculos con la sociedad, que claro, también depende de sus ofertas y dominios académicos, así como de sus experiencias y líneas de investigación consolidadas. Muchos docentes que provienen de otras universidades traen experiencias distintas y aun cuando ayudan a enriquecer las vías de desarrollo del proceso también se encuentran con realidades y normativas particulares; eso trae consigo la necesidad de ajustes en los desempeños.

No obstante es favorecedor el empeño de las instituciones para concebir vías y maneras de hacer vinculación con la sociedad y sobre todo su responsabilidad ante el encargo social. La mayoría de los esfuerzos conceden gran importancia al proceso como multiplicador del conocimiento acumulado y producido en el seno de la universidad y por tanto su transferencia al entorno social.

En función de ello, continuamente los docentes reclaman temas y nuevas maneras de hacer que le faciliten y favorezcan a su formación para ejercer mejor su desempeño.

Hoy en día el vínculo de las universidades con sus entornos socioeconómicos y culturales, tanto locales, nacionales como regionales constituye un centro de interés en las políticas de la Educación Superior; por tanto un docente universitario debe basar su ejercicio profesional en las realidades que le rodean y sobre todo a las que han de enfrentarse los estudiantes que forma. Las universidades continuamente se van renovando y es el entorno quien incide en sus cambios, los docentes han de cambiar junto a la realidad en que se desenvuelven y enfocar sus enseñanzas en coherencia a ello, cuestión que los estudiantes deben también incorporar a sus aprendizajes.

Al respecto Miranda, Santiesteban & Heredia (2017), apuntan al carácter e incidencia de las implicaciones sociales de la labor de los profesores universitarios sobre la base de los temas más subrayados en el ámbito de las universidades latinoamericanas y caribeñas; masividad, inclusión, respeto a la diversidad, asertividad entre otros, por tal sentido un profesor universitario debe estar preparado para hacer su labor educativa con diversas, pertinentes y potenciales vías, métodos y contenidos que lleven a la solidez de la formación de los estudiantes y además pueda renovarse en su quehacer diario; este aspecto refuerza la importancia de la profesionalización y el carácter de su constante cambio cultural

Sobre la base de estas reflexiones es que en la Universidad Metropolitana se considera la profesionalización del

docente de manera continua, actualizada y en función de los procesos universitarios que ha de dirigir y rehacer con sistematicidad.

Contenidos conceptuales y metodológicos para la gestión del ciclo de proyectos de vinculación considerados en la profesionalización del docente de la Universidad Metropolitana.

Se desarrolla el curso *Gestión del ciclo de proyectos de vinculación* bajo la concepción de actualización docente en función de la adquisición de los saberes necesarios para favorecer el desempeño eficiente y eficaz de estos en la dirección de las proyecciones y acciones de la vinculación con la sociedad, en un ambiente adecuado de participación, que garantice el desarrollo profesional, la creatividad individual y colectiva; así como el perfeccionamiento del proceso en las carreras, tomando como referentes las normativas nacionales para la Educación Superior e institucionales que trazan las políticas de gestión universitaria.

El diseño del contenido del curso tuvo en consideración las demandas de los profesores, sus preocupaciones, insuficiencias conceptuales y operativas por lo que su estructura contempló como parte importante y contextualizada la atención a la teoría más actual sobre el tercer proceso universitario, así como su relación con la docencia e investigación y sistematización de sus funciones desde los referentes institucionales. Asimismo fueron valoradas diversas problemáticas actuales en la Universidad que han generado la manifestación de incongruencias e incumplimiento de procedimientos y evaluaciones, entre otros aspectos que han de ser de dominio de directivos y docentes universitarios. La cultura institucional entra por dominar sus bases legales, ello siempre orientará al saber hacer.

Los planes no son un paso formal en las estrategias de desarrollo de una universidad, son documentos de labor, de uso y consulta sistemática e insumos esenciales en la proyección de sus programas y proyectos de cualquier proceso universitario, por tanto hay que conocerlos y utilizarlos. Otro de los aspectos vulnerables con respecto al pensar y hacer de la vinculación se haya en la comprensión de su metodología, instituida en la propia universidad, que en este caso se trata del enfoque de marco lógico. Por tanto en el análisis de efectividad de la proyección de vinculación con la sociedad se enfatiza en los estudios de base/ prospectivos, que dan origen a los programas y proyectos y condicionan el surgimiento de la realidad social misma, por tanto su pertinencia y correspondencias con el entorno. Un programa

o proyecto que no se erija sobre un estudio de base está débilmente sostenido y con pocas probabilidades de trascender, impactar y sostenerse en el tiempo. Por otra parte de los datos que aportan un estudio de base dependerán las metas, objetivos, viabilidad del proyecto y los potenciales resultados e impactos. Otros contenidos se relacionan con los procederes, concepciones de intervención social y generalidades que corresponden a la gestión cíclica para garantizar la eficiencia y eficacia de un proyecto, así como sus contribuciones esenciales a la sociedad.

La metodología para su desarrollo ha concebido la confrontación de conocimientos, prácticas y experiencias, a partir de la diversidad de criterios de los docentes, por lo que se estructura a partir de talleres integradores utilizando situaciones de la práctica y la consulta de bibliografía actualizada sobre las temáticas. Para la transformación de la práctica en función del cambio educativo permanente y necesario, se emplean técnicas de aprendizaje grupal con carácter participativo, crítico y vivencial; que parten del análisis opinante y pensativo acerca de la bibliografía y las prácticas específicas, así como del trabajo con documentos diversos referentes a los temas que se comprueba por medio de las diferentes vías de presentación y comunicación del producto de la actividad desplegada por los docentes. En general los debates en sesiones y de consulta presencial, el intercambio de ideas sobre los temas mediante técnicas diversas conducen a la reflexión, el diálogo y la valoración que inciden en su profesionalización.

Acerca de los resultados del desarrollo del curso.

Como parte del plan de carrera docente se realizó la capacitación a coordinadores de proyectos, directores de carreras y otros docentes interesados en la gestión del ciclo de proyectos de vinculación. Participaron presencialmente 22 profesores en la Sede de Quito, así como con las modalidades semipresencial y a distancia, 28 docentes de la Sede Machala y 16 en la Casa Matriz de Guayaquil, con empleo de la Plataforma Moodle. Además se realizó sistematización de los contenidos del curso por medio de asesorías, mesas de trabajo con coordinadores de proyectos y revisión de la documentación generada en el trascurso de la acción de profesionalización y posterior a ella.

Para la evaluación de su calidad e incidencias del curso fue aplicada una encuesta de satisfacción, que contribuye al perfeccionamiento del curso en específico y sobre todo a evaluar sus efectos en el desempeño docente respecto a la coordinación de la actividad con y desde proyectos de vinculación con la sociedad.

Los índices de utilidad del curso alcanzaron el 100% de aceptación para el desempeño docente relativo al proceso; asimismo, se comprueba el nivel de satisfacción en el 100% de los cursistas; lo que indica que el curso ha sido pertinente y oportuno para la mejora y fortalecimiento de

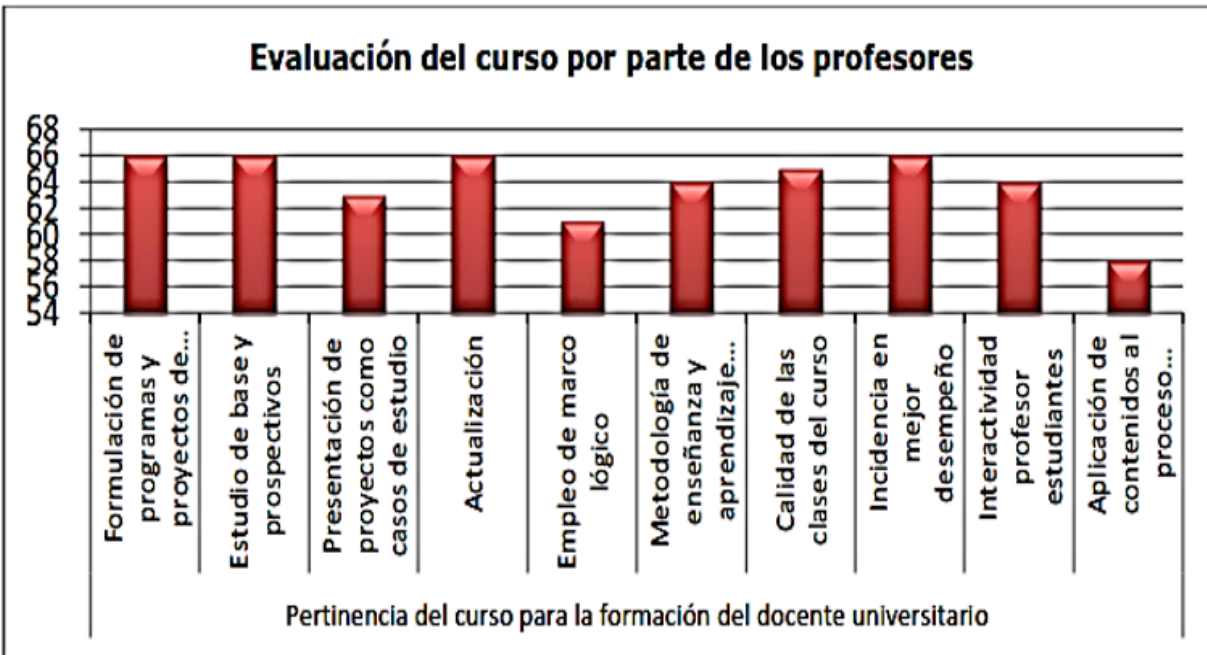
las habilidades de gestión del profesorado en el proceso de vinculación con la sociedad y por tanto, el cumplimiento del objetivo para el cual fue diseñado y desplegado. Las gráficas siguientes muestran los resultados correspondientes.



Figuras 1 y 2. Encuestas de satisfacción de Curso de Actualización docente. Gestión del ciclo de proyectos de vinculación con la sociedad. Diciembre de 2017.

En detalles sobre la calidad del curso fue evaluada su concepción teórica y metodológica, con la doble finalidad de valorar la congruencia y conveniencia de su diseño, así como delinear acciones de continuidad correspondiente a la preparación y efectos en el desempeño

docente frente al proceso vinculación con la sociedad. En este sentido puede observarse en la Figuras 3, que los resultados oscilan entre el 92% y 100% de criterios positivos, datos que demuestran aceptación, aportes que realiza el curso y los potenciales temas para su seguimiento.



Figuras 3. Fuente: Encuesta de satisfacción de Curso de Actualización Docente. PCD. Gestión del ciclo de proyectos de vinculación con la sociedad. Diciembre 2017. Dirección de Vinculación con la Sociedad. UMET.

De manera general, los resultados e incidencia en la profesionalización del claustro para el desempeño del proceso vinculación con la sociedad es favorable. La Figuras 4 muestra la concentración de respuestas positivas en los

niveles cinco y cuatro que son los más altos y ventajosos en la escala considerada, con puntuaciones que demarcan cada uno entre 93 y 98 %, siendo más sobresalientes el cumplimiento de objetivos y aplicación de los temas, la adecuación y actualización del curso en función de los

intereses y necesidades del profesorado y la adecuación didáctica de su desarrollo.

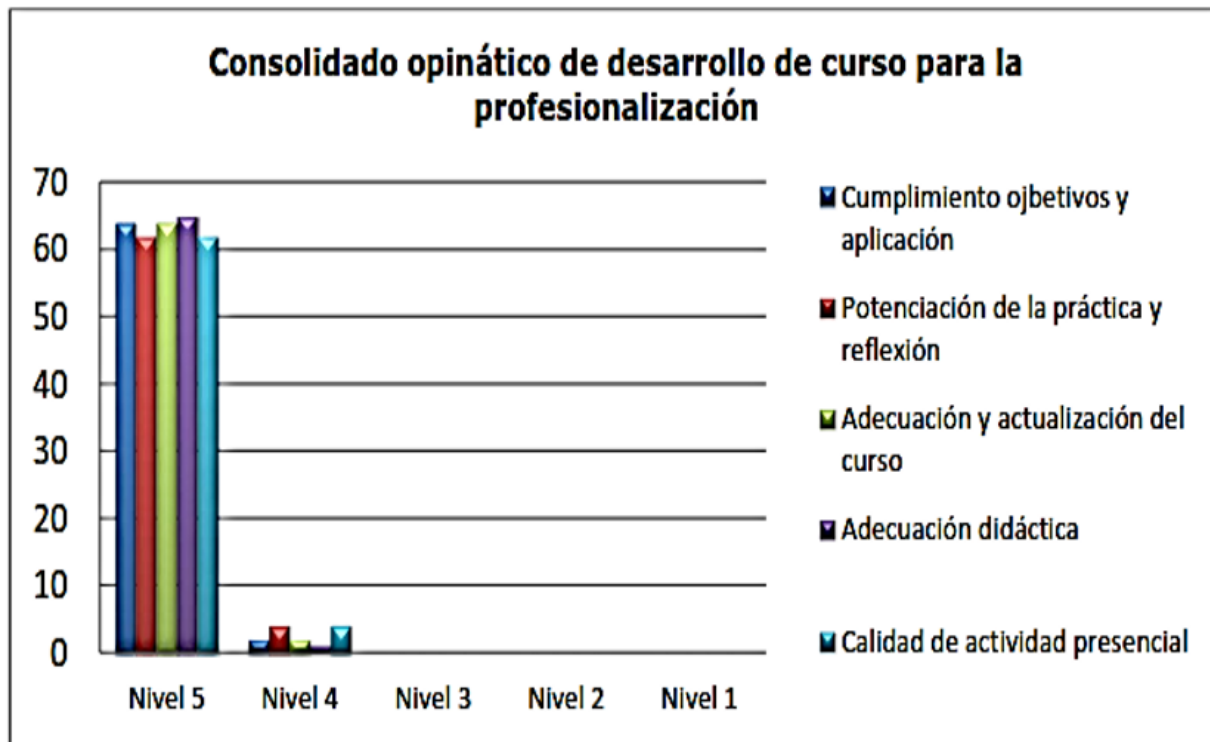


Figura 4. Encuesta de satisfacción de Curso de Actualización Docente.

CONCLUSIONES

La trascendencia del curso profesionalizante abordado para fortalecer conocimientos y habilidades, en función de mejorar la gestión del ciclo de proyectos de vinculación con la sociedad en la Universidad Metropolitana, fue valorada con una temporalidad de seis meses posteriores a su culminación, tomando como fuentes, la revisión de los formularios de diseño de los proyectos y sus informes semestrales y de impacto anual en 2017; en lo que se manifiesta:

Perfeccionamiento del diseño de proyectos, en tanto el 91,6% de ellos han mantenido un desarrollo regular de sus acciones desde 2017 y el 95,8% cuenta con la documentación perfeccionada y actualizada

Se dispone de evidencias de las actividades y acciones de los proyectos de vinculación, y se ha sistematizado el avance de la ejecución de estos, a partir de

mejoras en la gestión del sistema contable; lo cual se perfecciona de manera gradual.

El monitoreo y control se ha incorporado con mayor sistematicidad en el avance de la ejecución de los proyectos de vinculación

Se observa que desde el proceso se ha potenciado y evidenciado cambios en la identidad profesional que se va gestando durante la profesionalización continua.

Se sistematiza la profesionalización de los coordinadores de proyectos mediante la modalidad de trabajo metodológico como vía de seguimiento al curso de plan de carrera docente desarrollado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abendaño, A. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en Ecuador*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Paris: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>
- De la Rosa, A., Guzmán, A., & Marrero, F. (2017). Modelo de profesionalización pedagógica de los docentes universitarios para la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4(3). Recuperado de <http://www.upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/view/113>
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf
- Miranda, J. M., Miranda, A., Santiesteban, M., & Heredia, R (2017). La profesionalización de los docentes de la educación superior: implicaciones en el desarrollo social desde su competitividad. Santiago de Cuba. *MEDISAN*, 21(11). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192017001100019
- República del Ecuador. Asamblea Nacional de Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional.
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2017). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior*. Quito: Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior.
- República del Ecuador. Universidad Metropolitana. (2017). *Reglamento del Régimen Académico*. Guayaquil: Consejo de Educación Superior.
- Rodas, B. G. (2014). Necesidades de formación de los docentes de bachillerato de la Unidad Educativa Liceo Naval C. Ramon Castro Jijon, de la provincia de Esmeraldas, ciudad de Esmeraldas, periodo 2012-2013. Tesis de Maestría. Esmeraldas: UTPL.
- Rodríguez, S., & Breijo., T. (2017). Estrategia para el desarrollo de modos de actuación profesional competentes en los profesores habilitados. *Mendive*, 15(4):480-491. Recuperado de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1224>
- Rojas, A. L., & Soria, G. (2016). Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 8(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200026
- Rojas, G. (2017). *La profesionalización del docente universitario: un reto actual*. *MENDIVE*, 15(4). Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182/pdf>
- Sandoval, A., & León, M. (2017). *Análisis documental del perfil competencial del docente universitario en un país latinoamericano de ingresos medios, mediante teoría fundamentada*. Investigación Cualitativa en Educación, 1. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1372>
- Vaca, E. (2010). *Competencias y perfil docente: análisis del perfil docente basado en competencias para la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE*. Tesis de Maestría. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

19

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS CONTRIBUTION TO ARTISTIC EDUCATION IN THE UNIVERSITY

Dr. C. Orlando José González Sáez¹

E-mail: ojgonzalez2016@gmail.com

Dr.C. Hugo Freddy Torres Maya²

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

Lic. Mariela Hernández Cabrera²

E-mail: marielahc@uniss.edu.cu

¹Universidad de Sancti Spíritus. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

González Sáez, O. J., Torres Maya, H. F., & Hernández Cabrera, M. (2018). La inteligencia emocional y su contribución a la Educación Artística en la Universidad. *Revista Conrado*, 14(64), 146-152. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El *objetivo* de este trabajo es reflexionar sobre la formación integral de los estudiantes universitarios desde la articulación de la inteligencia emocional con la educación artística. El manejo inteligente de las emociones propias y ajenas podrá contribuir sensiblemente a que los estudiantes universitarios se sientan competentes, cumplan sus metas y se formen integralmente. En tal sentido la inteligencia emocional, definida como la capacidad para expresar y manejar sentimientos ha sido estudiada por psicólogos, pedagogos y otros especialistas, que han llegado a la conclusión que el camino hacia la excelencia educativa esta signado por el nivel de entrega y facilidad que tenga la comunidad pedagógica de canalizar sus emociones y lograr un equilibrio entre lo racional y lo emocional. Dirigir las emociones hacia un objetivo, ser optimistas y emprendedores, reconocer las emociones de los demás, saber interpretar las emociones ajenas a partir de los gestos o las expresiones del rostro y tono de voz permitirá ponerse en el lugar del otro, tener empatía y mejorar las relaciones humanas y en definitiva enfrentar los desafíos que depara el presente y el futuro.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, educación artística, universidad.

ABSTRACT

The objective of this work is to reflect on the integral formation of the university students from the articulation of the emotional intelligence with the artistic education. The intelligent management of one's own and others' emotions can contribute significantly to university students feeling competent, fulfilling their goals and forming them integrally. In this sense, emotional intelligence, defined as the ability to express and manage feelings has been studied by psychologists, pedagogues and other specialists, who have concluded that the path to educational excellence is marked by the level of delivery and ease that Have the pedagogical community to channel their emotions and strike a balance between the rational and the emotional. Directing emotions towards a goal, being optimistic and enterprising, recognizing the emotions of others, knowing how to interpret the emotions of others from the gestures or the expressions of the face and tone of voice will allow to put in the place of the other, to have empathy and to improve Human relations and ultimately face the challenges facing the present and the future.

Keywords:

Emotional intelligence, education arts, university.

INTRODUCCION

Una de las preocupaciones más antiguas del ser humano es la que se refiere a la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, entre la razón y las emociones; pocos conceptos expresan tal relación de forma tan fehaciente, sobre todo en lo que a su valor práctico para el bienestar de las personas se refiere, como el polémico término de inteligencia emocional.

El manejo inteligente de las emociones propias y ajenas puede contribuir sensiblemente a que los estudiantes universitarios se sientan competentes, cumplan sus metas y se formen integralmente. En tal sentido la inteligencia emocional, definida como la capacidad para expresar y manejar sentimientos ha sido estudiada por psicólogos, pedagogos y otros especialistas, que han llegado a la conclusión que el camino hacia la excelencia educativa esta signado por el nivel de entrega y facilidad que tenga la comunidad pedagógica de canalizar sus emociones y lograr un equilibrio entre lo racional y lo emocional.

Dirigir las emociones hacia un objetivo, ser optimistas y emprendedores, reconocer las emociones de los demás, saber interpretar las emociones ajenas a partir de los gestos o las expresiones del rostro y tono de voz permitirá ponerse en el lugar del otro, tener empatía y mejorar las relaciones humanas y en definitiva enfrentar los desafíos que depara el presente y el futuro.

La inteligencia emocional está presente en todos los campos de la vida sin embargo, no siempre se expresa en todos por igual. Este es un concepto que no deja de tener detractores y defensores, lo cual lo hace polémico y polisémico en ámbitos académicos y científicos, pero en lo que a sus beneficios se refiere es al menos un interesante punto de partida para intentar cultivarla.

Es significativo destacar que una buena parte de la inteligencia emocional se expresa en la capacidad de encontrar múltiples alternativas de solución a los problemas de la vida cotidiana, lo cual se articula directamente con la creatividad humana. En el caso particular de la educación artística se manifiesta en la manera en que logramos conectarnos cognitiva y emocionalmente con las creaciones artísticas y la forma en que ellas nos elevan a un nivel superior de disfrute, conocimiento y emotividad.

Por las razones antes señaladas entre inteligencia emocional, educación artística y formación integral del estudiante universitario se establece un triángulo interesante en cuyos vértices descansan las claves para el logro de los aprendizajes significativos que demanda la educación contemporánea.

DESARROLLO

El término inteligencia emocional es de no muy lejana aparición en la ciencia contemporánea, las primeras referencias a este concepto comienzan a ser más reiteradas en la década de los años ochenta del pasado siglo. Es al psicólogo estadounidense Daniel Goleman a quien se le atribuye la popularización del vocablo inteligencia emocional, el citado especialista explica que *“el éxito de una persona no depende tanto de su coeficiente intelectual o de sus estudios académicos, si no de la inteligencia emocional y la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodea”*. (Goleman 2001, p.3)

Como se aprecia en la anterior definición está presente el componente emocional como modulador del bienestar subjetivo y la conducta, porque la inteligencia emocional incluye además un conjunto de talentos, aptitudes o capacidades organizadas en cuatro dimensiones fundamentales que a continuación se presentan:

- Capacidad para *percibir* las emociones de forma precisa.
- Capacidad para *comprender* las propias emociones y las de los demás.
- Capacidad de *aplicar* las emociones para facilitar la apreciación, el pensamiento y el razonamiento.
- Capacidad para *controlar* las propias emociones.

En estrecha relación con los elementos anteriormente señalados la Educación Artística, como disciplina, es de gran importancia, teniendo como propósito lograr una cultura general integral en cada uno de los ciudadanos de nuestro país, objetivo explícito en la Carta Magna, cuando se enuncia: *“el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo”*. (República de Cuba. Asamblea Nacional, 2013, p 53). Estas ideas manifiestan la necesidad de que los estudiantes universitarios estén verdaderamente identificados con los principios éticos y estéticos que promueve el proyecto social cubano, cuestión en la cual debe contribuir de manera decisiva la inteligencia emocional, y lograr así la formación integral de los estudiantes universitarios.

En las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del XXI, la *inteligencia emocional* genera, como concepto, una gran polémica. Roca (2014), considera el termino como *“una contradicción absurda, a partir del cuestionamiento acerca de si ¿pueden ser inteligentes las emociones?, la batalla entre mente y corazón, entre razón y emoción*

que rara vez quieren lo mismo, pero que están convocadas a trabajar unidas, más allá de sus contradicciones, si quieren llevar a que la persona funcione y logre sus metas y propósitos” (p 3). Como se advierte esta dicotomía evoca además el conflicto entre lo afectivo y lo cognitivo que debe resolverse en todos los contextos de actuación de los seres humanos, pero de manera especial en las universidades.

La inteligencia emocional se expresa en la capacidad de encontrar múltiples alternativas de solución a los problemas de la vida cotidiana, por lo cual tiene una estrecha relación con la creatividad y con la capacidad de valorar las expresiones artísticas, incluso en aquellos que no tienen un entrenamiento para hacerlo. Todos los seres humanos tienen la capacidad de percibir y valorar el entorno que le rodea y en tal sentido a la Educación Artística le corresponde el rol protagónico en la reafirmación de estas capacidades, donde lo afectivo y lo cognitivo van de la mano.

Snyders, citado por Viegas (2002), afirma que lo afectivo no se opone a lo racional: *“Esta síntesis implica que el amor no sea el contrario del conocimiento, que la pasión no sea necesariamente la negación de la razón... El amor puede revertirse en lucidez, necesidad de comprender, en alegría de comprender”* (p. 10)

Lo antes referido confirma que cuando se ama el mundo, ese amor ilumina y ayuda a revelarlo, a descubrirlo. Los actos de sentir, pensar y decidir presuponen un trabajo conjunto de las dimensiones cognitivas y emocionales del cerebro. Esa correspondencia entre los procesos emocionales y racionales revela la pertinencia para ser empleados en la formación integral de la personalidad de los estudiantes en general y de los universitarios en particular.

A diferencia de la inteligencia referida a lo cognitivo, que al parecer está muy condicionada por límites biológicos, la inteligencia emocional es influida además por lo afectivo y lo psicosocial. La inteligencia emocional, además de lo ya señalado:

- Es una **actitud inteligente** ante la vida al ser capaz de **motivarnos** y empeñarnos por el logro de metas y propósitos, que aún pareciendo distantes y obligarnos a diferir otros placeres, pueden conducirnos a mayores niveles de bienestar y prosperidad en un futuro.
- Es una **actitud inteligente** ante la vida ser capaz de **perseverar** en lo que nos proponemos, aún cuando las barreras parezcan infranqueables. Enfrentar desafíos y superarlos permite crecer emocional y cognitivamente.

- Es una **actitud inteligente** ante la vida es ser capaz de **regular nuestros estados de ánimo**, y actuar sensatamente ante situaciones que nos pueden irritar o angustiar, pero que si actuamos irreflexivamente bajo el efecto de dichas emociones podemos complicar más aún la situación; nunca olvide que entre el cerebro y la boca hay la distancia necesaria para que piense lo que diga y diga lo que piensa.
- Es una **actitud inteligente** ante la vida ser capaz de lograr la **empatía**, de **ponerse en el lugar del otro** antes de juzgar o censurar; nunca será esto del todo posible, pero pensarlo intentarlo es ya una buena señal de inteligencia emocional.
- Como se observa, ninguna de estas actitudes que expresan la capacidad emocional de las personas requiere de un alto nivel intelectual para ser puestas en práctica y pueden ser aprendidas y sistematizadas con la finalidad de lograr mejores relaciones interpersonales en todos los contextos de actuación para implementar actitudes que mucho favorecerían el bienestar personal y la óptima convivencia social, como afirma Roca en el artículo citado anteriormente.

Para nadie es un secreto que el ambiente físico afecta el aprendizaje. La luz, el sonido, la temperatura, la manera de sentarse y la postura del cuerpo son todos elementos importantes. Las personas también tienen diferentes necesidades emocionales y las emociones, como ya se ha dicho, desempeñan un papel vital en el aprendizaje.

De muchas maneras es la llave al sistema de la memoria cerebral y el contenido emocional de cualquier presentación puede tener una gran participación en qué tan rápido absorben los estudiantes universitarios la información de las ideas y su reacción y acción ante determinados sucesos, especialmente los relacionados con la Educación Artística.

En ocasiones el sentimiento arrasa con toda racionalidad. En la actualidad se vive en una época en la que el tejido social parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la insensibilidad espiritual terminan por afectar la calidad de las relaciones interpersonales.

La inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales. Existen cada vez más evidencias de que las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes. El impulso es el instrumento de la emoción; la semilla de todo impulso es un sentimiento que concluye por expresarse en la acción.

En la juventud, etapa en la que centra su interés estas reflexiones, se consolidan rápidos y profundos cambios anatomofisiológicos y psicológicos. Es un período de

reelaboración y reestructuración de diferentes aspectos y esferas de la personalidad, que alcanza durante esta fase un matiz personal. Si bien la inteligencia emocional no comienza a manifestarse en esta etapa, como anteriormente se ha expresado, es a partir de la adolescencia y la juventud cuando la persona es capaz de participar activamente en este proceso y ser consciente del mismo, entre otras razones porque:

- Es un momento del desarrollo en la personalidad del estudiante universitario donde prima la necesidad de autoafirmación.
- Se arriba a nuevas cualidades en los procesos cognitivos.
- Una mayor definición y estabilidad de los componentes de su esfera emocional, ética, estética y moral.
- Un nivel superior en el desarrollo de su conciencia.

El estudio del arte, no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también afectivo y el consecuente desarrollo de actitudes en los estudiantes universitarios, favorece la consolidación de representaciones y vivencias emocionales a partir de diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, la clase, las visitas a museos y lugares históricos, entrevistas a personalidades de la comunidad que aportan sus valiosos testimonios, entre otras de las diferentes formas, que posibiliten una docencia interactiva y desarrolladora.

Lo anteriormente expresado es posible concretarlo debido, entre otros factores, a las funciones sociales del arte. Las artes en sentido general tienen una función modeladora de la sensibilidad; la contemplación de obras de arte enriquece y da forma a la sensibilidad artística del espectador. En esa misma línea de pensamiento se evidencia la función estética cuando la obra de arte gira en torno al concepto de belleza, así como los ideales estéticos de una sociedad determinada. Sin olvidar la satisfacción y el goce espiritual que ofrece la apreciación de una obra artística y que se expresa claramente en la función hedonista del arte.

La utilización de la Educación Artística, además de coadyuvar a la comprensión del mundo, permite la aproximación de los estudiantes a la investigación, es decir, a la búsqueda activa, a desarrollar una relación cognitiva y afectiva a partir de lo más cercano, de lo que para él tiene un significado actual, un valor especial, convirtiéndose en un aprendizaje significativo.

El estudiante universitario ve a su alrededor cómo se produce el progreso histórico, la cultura, el arte, cómo los hechos o fenómenos que estudia se materializan, cómo se objetivan e influyen en su propia vida y se convierten

en patrimonio de todos. Con este conocimiento aprende a valorar la actividad del hombre, tanto en lo individual como en lo social. En este sentido se logra el protagonismo mediante su participación consciente en y desde la Educación Artística que reciben los estudiantes desde todos los procesos sustantivos que tienen lugar en las universidades.

La concreción de la misión expuesta exige conocer, valorar y actuar en favor del empleo de la inteligencia emocional en estrecho nexo con la Educación Artística, asumida como tarea de la sociedad en su conjunto, no obstante, el rol de la universidad es clave.

Para alcanzar el propósito anterior se hace indispensable permitir que el estudiante, que es en definitiva el sujeto más cercano a las influencias educativas, haga suyo, disfrute, y por lo tanto aprenda a utilizar el arte y la cultura en general como fuente nutricia de su identidad cultural.

Se considera que la inteligencia emocional y su vínculo con la Educación Artística, ofrece posibilidades didácticas para contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios. El aprovechamiento sistemático y sistémico de esta relación permite asegurar que su inserción en el currículo de las diferentes carreras que reciben educación artística y especialmente en la Facultad de Humanidades es pertinente.

Se reconoce que la universidad es una de las instituciones sociales que más ha contribuido a generar la Educación Artística y la inteligencia emocional, pero enfrenta barreras que lastran ese loable propósito, entre ellas se encuentran: la descomunal avalancha de productos pseudoartísticos que atentan contra la sensibilidad y su inteligencia emocional y que llegan a los estudiantes por disímiles vías, sin que estos tengan la capacidad de discernir entre lo valioso y lo banal culturalmente hablando, la insuficiente preparación de los docentes para enfrentar el reto de la consolidación de la Educación Artística a partir de su relación con la inteligencia emocional, desde las posibilidades que ofrecen los currículos de la educación universitaria, ya de por sí muy saturados de contenidos, la carencia de materiales didácticos suficientes para difundir el rico patrimonio artístico y cultural que ofrece el mundo, la nación y la localidad como sustento básico de educación integral y de calidad.

Los estudiantes universitarios deben consolidar la identificación con los valores artísticos de su patria chica, asumir emocionalmente su riqueza y goce espiritual, antecedente para que haga lo mismo con la grande y con la humanidad.

En estas circunstancias adquiere una importancia estratégica la formación de un profesional permeado de los

elementos básicos de la Educación Artística, capaz de promover el pensamiento crítico y la capacidad de percepción de los mensajes audiovisuales generados en la actualidad y a la vez que contribuya a la formación ética y estética de la personalidad y a la socialización de los valores humanistas de la actual sociedad.

Es por ello, que la formación de educadores en el área de las artes ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes. Las diferentes maneras de realizar esa formación ha estado condicionada por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación, en este sentido, la preparación de licenciados en Educación Artística tiene como principio esencial el reto de contribuir a la formación de profesionales con una cosmovisión y concepción del mundo a partir del establecimiento de las disímiles relaciones entre la cultura, las artes como expresión de esta y el devenir histórico, social, económico, con énfasis en la problemática contemporánea del papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y de las redes sociales, y en particular la audiovisualidad.

La época actual, caracterizada por los rápidos cambios en todas las esferas de la vida precisa que la universidad implemente un nuevo paradigma educacional que promueva el desarrollo sensible de los seres humanos desde lo local. Se trata de dotar a los estudiantes de las herramientas básicas que le permitan elaborar un tamiz por el que dejen pasar lo artísticamente valioso que atesora su país y la humanidad y desdeñen lo que pueda minimizar su idiosincrasia, enfrentar con criterio crítico la avalancha tecnológica e informativa y apropiarse de lo mejor del arte local, nacional y mundial.

Formar un profesional que sea capaz de planificar, dirigir y evaluar didácticamente la apreciación de las artes es el fundamento pedagógico de esta carrera, lo cual favorece la concepción de la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad. El educador artístico debe ser inteligente, culto y educado, utilizar los espacios y escenarios escolares, para educar artísticamente en las materias e incorporar las tecnologías al proceso educativo, interactuar con la familia y el sistema de influencias sociales de la comunidad.

Entre las acciones que podrían realizarse a partir de las posibilidades que ofrecen las diferentes disciplinas que conforman el currículo están las siguientes:

- Visitas a museos y galerías.
- Recorridos por centros históricos identificados como monumentos local, nacional o declarados por la Unesco como Patrimonio Mundial.

- Intercambio con artistas y escritores de la localidad.
- Investigaciones sobre las tradiciones folclóricas de la comunidad.

Los aprendizajes señalados han de capacitar a cada estudiante para construir su proyecto de vida, concretándose en el currículo y las prácticas educativas y por su naturaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación del hombre nuevo que demanda el mundo contemporáneo exige a la educación la tarea de prepararlo en todos los ámbitos de la vida.

Lo anteriormente expuesto presupone la realización de acciones innovadoras que permita a los estudiantes socializar lo que aprenden, preparándolo como un ser humano integral, en permanente diálogo con los elementos que contribuyen a su educación artística y su inteligencia emocional.

La Educación Artística y la formación integral del estudiante universitario deben realizarse desde posiciones críticas y reflexivas en correspondencia con el nivel en que se encuentran los estudiantes y el espacio físico donde se desarrolla la labor educativa. Las potencialidades educativas y formativas inherentes al arte son disímiles y están orientadas a la educación holística.

La educación a partir de la articulación creativa entre la Educación Artística y la inteligencia emocional posibilita la socialización de los aprendizajes, al favorecer las relaciones entre los estudiantes y entre estos y las materias que recibe. Además facilita la formación de un pensamiento lógico, genera gusto estético, propicia la valoración de significados, estrecha las relaciones educando-comunidad, que incluyen las relaciones con el medio ambiente y su contexto socio-cultural, propicia placer y el desarrollo de capacidades cognitivas, la solidaridad grupal, la dignidad personal y la autorregulación; todo lo cual conlleva a la formación de hombres y mujeres dignos de la nueva época en que viven.

Fig.1. Relaciones de coordinación, subordinación e interdependencia entre inteligencia emocional, educación artística y formación integral del estudiante universitario

Aprender no es recibir información, sino elaborar conocimientos. El desarrollo cognitivo-afectivo de las personas se define a partir del contexto sociocultural en que se desenvuelven, de modo que si se busca mayor eficiencia y calidad en la educación universitaria, no queda más que considerar como un punto de partida de los aprendizajes de la Educación Artística desde el paradigma de la inteligencia emocional.

En un mundo caracterizado por los acelerados cambios, en el que el uso inadecuado de las tecnologías de la información y las comunicaciones, aparentemente nos permiten estar más conectados, pero realmente menos comunicados, más cerca virtualmente, pero cada vez más físicamente distantes, la inteligencia emocional se convierte en una tabla de salvación de las relaciones humanas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuyo propósito es contribuir al entendimiento inteligente y sensible entre los seres humanos, la paz internacional y la prosperidad de la humanidad, estrechando la colaboración entre las naciones promueve en sus Pilares para Educación en el siglo XXI.

- Aprender a ser para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.
- Aprender a hacer desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo, y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales.
- Aprender a conocer para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollándose en la sociedad del conocimiento.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión y la valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Los aprendizajes señalados han de capacitar a cada ser humano para construir su proyecto de vida y se ha de orientar a las instituciones educativas de todos los niveles para que esto sea posible, viéndose concretados en el currículo y las prácticas educativas de que se disponga en cada lugar y por su naturaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística.

En un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, la Educación Artística desde la perspectiva de inteligencia emocional puede actuar como fuente de apertura al desarrollo y al crecimiento humano para enfrentar la deshumanización y fragmentación del hombre. Es menester entonces la reinstalación de estos presupuestos en el lugar que les corresponde como motor impulsor del proceso de formación de personalidades cada vez más creativas e integrales en perfecta armonía con su entorno sociocultural.

Los lugares y tiempos de aprendizajes se amplían cada vez más y la universidad no es la única instancia de acceso al conocimiento, aunque sí la ideal que puede asegurar la equidad en el acceso y distribución del mismo ofreciendo oportunidades de aprendizajes de calidad para todos.

Es necesario promover sistemáticamente y con acciones diversas, la transformación de la cultura escolar para que esta sea promotora del crecimiento humano. El desafío es motivar una universidad autónoma, flexible, democrática y conectada con su entorno más cercano y el mundo global. Una universidad que incluya a todos los miembros de la comunidad pedagógica y que propicie el aprendizaje y la participación de estudiantes, docentes y hasta las familias.

Lo antes expuesto presupone la realización en las universidades de actividades novedosas que le permita al estudiante socializar lo que aprende entre sus coetáneos y con la sociedad en que vive en general, preparándolo como un ser humano integral, dispuesto a la creatividad, al ser portador de saberes interrelacionados, cuya riqueza radica en la diversidad.

Este desafío implica ejecutar acciones transformadoras, tanto en la universidad como fuera de ella, que promuevan la formación de ciudadanos íntegros, responsables, reflexivos, críticos, solidarios, capaces de elegir un proyecto de vida y comprometidos con la defensa de los más puros valores humanos.

Educar a partir del vínculo entre la inteligencia emocional y la Educación Artística facilita la formación de un pensamiento lógico, genera gusto estético, propicia la valoración de significados, estrecha las relaciones estudiante-comunidad, que incluyen las relaciones con el medio ambiente y su contexto socio-cultural, propicia placer y el desarrollo de capacidades cognitivas, la solidaridad grupal, la dignidad personal y la autorregulación; todo lo cual conlleva a la formación de hombres y mujeres dignos de la nueva época en que viven.

Lo antes expuesto permite sustentar teóricamente las potencialidades instructivas y educativas derivadas de la interrelación de la Educación Artística y la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios, ellas son:

- Son saberes vinculados entre sí, relativos a la educación y la formación humana, el establecimiento de los nexos interdisciplinarios en estas esferas constituyen más que una urgencia, una necesidad en la universidad contemporánea.
- Capacitan al estudiante para comprender la realidad y transformarla de forma equilibrada y consciente, por

lo general está llamada a ser promotora de educación artística y su identidad cultural, permitiendo dotar a los estudiantes de los elementos básicos para conocer, amar, identificarse y proteger el patrimonio del lugar donde nacieron y viven.

- Aseguran la responsabilidad salvaguardar los sitios, tarjas, monumentos y paisajes naturales o culturales que singularizan la localidad y les dan sentido de pertenencia hacia ellos como patrimonio común.
- Contribuyen de manera notable a dotar a los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, convicciones y valores, que se fundamentan en una concepción dialéctico-materialista del mundo y en un enfoque cultural, que le posibilita al ser humano entender el mundo y en la medida de sus posibilidades transformarlo.
- Fomentan el gusto estético, la apreciación artística, las normas morales de un adecuado comportamiento cívico y ciudadano, así como el conocimiento de la herencia cultural local, nacional y universal atesorada por la humanidad en su devenir histórico.
- Posibilitan asumir la lengua materna como un elemento determinante de su nacionalidad e identidad cultural y como medio ideal para comunicar sus ideas y puntos de vista y establecer un diálogo enriquecedor con sus coetáneos y en general con el mundo en que vive, incluido el patrimonio cultural que lo rodea, haciendo más pleno su proyecto de vida.
- Posibilitan el conocimiento integral del hombre y el mundo en que vive, en la comprensión del sentido de la vida humana y en el carácter multifacético de su realización. Expresan una concepción cultural y un enfoque axiológico y permite adoptar un compromiso moral con la historia y la cultura locales, siendo fieles a las ideas y ejemplos de los héroes y personalidades que prestigian la comunidad.
- Ofrecen la posibilidad de la formación estética, artística y ética, que se traduce en la participación activa y protagónica en los sucesos culturales de la universidad, al convertirse esta en el centro cultural más importante de la comunidad, desarrollando la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el talento.

CONCLUSIONES

Educación y utilizar adecuadamente las emociones es una deuda pendiente de la familia, la sociedad y especialmente de la universidad; desde todos sus espacios disponibles se debe promover la empatía, la seguridad, el autocontrol, la confianza en sí mismo, la sensibilidad y la solidaridad, elementos básicos para lograr hombres y mujeres cada vez más inteligentes y sensibles.

El manejo de la inteligencia emocional constituye uno de los pilares básicos en el logro del éxito educativo, su vínculo con la Educación Artística favorecerá la sinergia necesaria en la formación integral de los estudiantes universitarios para que sean capaces de entender su pasado, comprender el presente y estar preparado para enfrentar los desafíos que les depara el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Praxis.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París: UNESCO.
- Eisner, E. W. (2012). *El arte y la creación de la mente. El papel de la Artes Visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lynn, A. B. (2014). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- McKeachie, D., & Wilbert, F. (1973). *Psicología*. Washington: D.C. Fondo Educativo Interamericano.
- República de Cuba. Asamblea Nacional. (2013). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Gaceta Oficial.
- Roca, M. A. (2014). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <http://www.saludvida.sld.cu/users/roca>
- Salovey, P & Mayer, J. (1990). *El modelo de inteligencia emocional*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Torres Maya, H. F., & González Sáez, O. J. (2016). Educación estética y educación por el arte en la formación del hombre nuevo. *Revista Conrado*, 12(52). Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/290>
- Viegas Fernández, J. (2002). La educación que necesitamos. *Temas*, 31, 4-12.
- Weinsinger, H. (2009). *El genio del instinto*. Londres: FT PRESS.

20

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN EL CENTRO INFANTIL CUMBAYA VALLEY

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS THROUGH PLAY ACTIVITIES IN CHILDREN OF 3 YEARS IN THE CUMBAYA VALLEY CHILDREN'S CENTER

Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán¹

E-mail: mariginaguzman@gmail.com

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guzmán, M. C. (2018). Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley. *Revista Conrado*, 14(64), 153-156. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las habilidades sociales son aspectos concretos de las relaciones interpersonales. La capacidad de poder relacionarse con los adultos y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante. Cuando se estudian las habilidades sociales, es imprescindible hablar acerca de la importancia e incidencia que tienen los centros infantiles porque en ellos se inicia el niño en la capacidad de relacionarse con sus iguales y adultos de su entorno, así como también, poder actuar de manera apropiada ante distintas situaciones que les serán de utilidad a lo largo de toda su vida. Las habilidades sociales, es uno de los componentes de la inteligencia emocional, por medio de ellas se controlan las emociones como los sentimientos propios y de los demás. Al ser las habilidades sociales aprendidas, los docentes por medio de las actividades recreativas lúdicas y adecuando sus conocimientos sobre inteligencia emocional pueden planificar situaciones donde el niño consiga aprender sin imposiciones las conductas aceptadas y adecuadas en su entorno, es decir, el juego le va a permitir apoyarse para mejorar la socialización en los niños que asisten a este nivel; contribuyendo así en la formación de un futuro ciudadano seguro, independiente y respetuoso a las normas sociales.

Palabras clave:

Habilidades sociales, actividades lúdicas, inteligencia emocional.

ABSTRACT

Social skills are specific aspects of interpersonal relationships. The ability to interact with adults and the same rewarding and mutually satisfactory way in which empathy, and the ability to adapt to different contexts play an important role. When social skills are studied, it is essential to talk about the importance and impact that have the children's centres because they start the child in the ability to interact with peers and adults in their environment, as well as also, can act appropriately to different situations that will be useful throughout your life. Social skills, is one of the components of emotional intelligence, through which are controlled as own feelings with others emotions. Social skills, is one of the components of emotional intelligence, through which are controlled as own feelings with others emotions. To be learned social skills, teachers through fun recreational activities and adapting their knowledge about emotional intelligence can plan for situations where the child gets to learn behavior without impositions accepted and appropriate in your environment, i.e., the game will allow you to support to improve the socialization in children attending this level; thus contributing to the formation of a future safe, independent and eco-citizen social norms.

Keywords:

Social skills, recreational activities, emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

En variados estudios se ha demostrado e identificado la importancia de las habilidades sociales en el éxito o el fracaso de las personas en la sociedad; como también se ha estudiado la necesidad e importancia que tenga mayor conocimiento y control de sus emociones para poder expresar de manera adecuada sus sentimientos y así pueda proyectarse en una mejor calidad de vida. De allí que a lo largo de toda la historia de la humanidad, las fortalezas de las diferentes sociedades han girado en torno a ellas. La escuela, después de la familia es el espacio donde los niños adquieren valores, creencias y costumbres importantes que le ayudaran como individuo a vivir en sociedad.

Las habilidades sociales no son más que la capacidad que adquiere el individuo desde la escuela y su núcleo familiar para resolver sus propios problemas y los de su medio sin perjudicar a los demás. También son definidas por Monjas & González (1998) como *“las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Se trata de un conjunto de comportamientos aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”*; (p. 25)

De acuerdo con Prieto, Illán & Arnáiz (2001), las destrezas sociales incluyen conductas relacionadas con los siguientes aspectos, todos ellos fundamentales para el desarrollo interpersonal del individuo, entre ellas:

- a. Las conductas interpersonales.
- b. Las conductas relacionadas con el propio individuo.
- c. Las conductas relacionadas con la tarea.
- d. La aceptación de las personas que le rodean.

De lo anterior se desprende que las habilidades sociales están presentes en todos los ámbitos de la vida de un individuo. Son conductas concretas, de complejidad variable, que permite que la persona se sienta competente ante diferentes situaciones y escenarios, así como obtener una gratificación social. Hacer nuevos amigos y mantener sus amistades por largo plazo, expresar a otros las necesidades que se tienen, compartir experiencia, ser empático con las vivencias de los que le rodean y mantener posiciones ante situaciones que se presentan.

Todos los individuos requieren crecer en un entorno socialmente estimulante, porque el crecimiento personal en todos los ámbitos necesita de la posibilidad de compartir, de ser y estar con los demás: familia, amigos, compañeros de clase, entre otros. De allí la importancia de conocer la forma de cómo interactúan los niños (as) con su

mundo, teniendo en cuenta las habilidades que poseen y que van a influir en su capacidad para afrontar nuevos conocimientos y experiencias que inciden directamente en el logro de sus éxitos como adulto. Hoy en día la formación y desarrollo de las habilidades sociales es cada vez más importante en la interacción del individuo con su entorno, del mismo modo que no se puede negar el papel tan importante que juega la escuela en este aspecto.

Los primeros años de vida en un niño son considerados como la etapa más importante de su existencia y la ayuda que le proporciona los centros infantiles debido a las características que le acompañan, le permite desarrollar sus habilidades sociales, por medio de variadas actividades y situaciones muy propias que se dan dentro y fuera del aula, siendo el juego una herramienta que tiene la posibilidad valiosa de interacción y aprendizaje para trabajar en este nivel, ya que parte de la motivación, el disfrute, las necesidades e intereses que sienten los niños se puede canalizar por medio de la diversión. Consiguiendo así, que el niño sociabilice y establezca relaciones con quienes les rodean.

El Centro Infantil Cumbayá Valley, es una institución educativa privada que atiende a una población de 24 niños (as) en edades comprendidas entre 2 a 4 años de edad. Sus instalaciones están acordes al servicio que prestan y los profesionales que les acompañan están formados en el área, sin embargo, se ha podido observar que las habilidades sociales en estos niños (as) no están desarrolladas acordes a su edad, presentándose en la cotidianidad del aula algunos comportamientos negativos como golpes, mordiscos, rasguños, entre otros, aspectos que dificultan la socialización y que no permiten una adecuada interacción entre los niños.

DESARROLLO

El primer aspecto a desarrollar tiene que ver con el desarrollo emocional, para ello se abordó la inteligencia emocional, que es el saber usar las emociones para que ayuden a guiar la conducta de cada individuo, y los procesos de pensamiento para lograr un bienestar personal con las personas que nos rodean. Jordán & González (2006), conceptualizan la inteligencia emocional como *“la habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación del pensamiento y el comportamiento propio”* (p.8). La importancia que reviste para un individuo el desarrollo de su inteligencia emocional viene dada porque esta le permite diferenciar entre la información que viene del pensamiento y lo transforma en un comportamiento aceptado por el entorno que se vive. Es por ello, que se habla de dos tipos de mentes: una que

piensa y otra que siente, la interacción de ambas son las que logran un equilibrio en el área emocional. Refieren los autores antes citados que la inteligencia es un aspecto complejo que debe ser mencionado desde diferentes puntos de vista, considerando los aspectos individuales, sociales y culturales. La inteligencia emocional traduce la capacidad para ejercer un adecuado autoconocimiento emocional, autocontrol y automotivación. Estos logros se verán reflejados en habilidades sociales como la empatía, la comunicación, la relación interpersonal, el liderazgo y la convivencia.

Con respecto a las habilidades sociales, se puede afirmar que juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de vida. Como se dijo anteriormente las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Por su parte, Caballo (2002), refiere que *"las habilidades sociales pueden ser aprendidas y/o modificadas de la misma forma que otros tipos de conducta. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil. A lo largo de la vida desarrolla un comportamiento determinado, que caracteriza un tipo de personalidad según la forma de interrelacionarse con su entorno social, pudiendo presentar dificultades en este ámbito, las que pueden ser superadas o prevenidas. Se trata, entonces de un conjunto de comportamientos aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas. En los niños, las habilidades sociales están determinadas por la manera cómo actúa con sus pares y los adultos, es decir, están centradas en su convivencia, de allí la importancia de trabajarlas desde muy temprana edad, para que el niño se acepte a sí mismo y a los demás"*.

Y por último se hará referencia al juego, es muy importante en el desarrollo integral del niño, a través de él, el infante logra adquirir conocimientos habilidades y destrezas las cuales le brindan la oportunidad para conocerse así mismo a los demás y el entorno que lo rodea. Por otra parte, afirma, Sánchez, Secada & Román (2000), "al mismo tiempo, los juegos nos permiten iniciarnos en las normas, el respeto de las cuales resulta clave en nuestro desarrollo personal y sobre todo social". (p.40)

El juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida y por ello un importante instrumento de educación. Para que pueda cumplir con su objetivo principal según Vigostky, citado en Salamanca (2012), debe:

- (a) Permitir el crecimiento y desarrollo global de niños y niñas, mientras viven situaciones de placer y diversión.
- (b) Constituir una vía de aprendizaje del comportamiento cooperativo, propiciando situaciones de responsabilidad personal, solidaridad y respeto hacia los demás.
- (c) Propiciar situaciones que supongan un reto, pero un reto superable.
- (d) Evitar que en los juegos siempre destaquen, por su habilidad, las mismas personas, diversificando los juegos y dando más importancia al proceso que al resultado final.
- (e) Proporcionar experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que ya pueden hacer. (f) Estimulación y aliento para hacer y para aprender más.
- (g) Oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas
- (h) Tiempo para continuar lo que iniciaron.
- (i) Tiempo para explorar a través del lenguaje lo que han hecho y cómo pueden describir la experiencia.
- (j) Propiciar oportunidades para jugar en parejas, en pequeños grupos, con adultos o individualmente
- (k) Compañeros de juego, espacios o áreas lúdicas, materiales de juego, tiempo para jugar y un juego que sea valorado por quienes tienen en su entorno.

El juego no es una actividad donde el adulto permite al niño hacer su voluntad sin ningún objetivo específico, muchas personas confunden el verdadero concepto y valor que tiene el juego y por ende no lo consideran como algo primordial en las primeras etapas de vida.

El nivel de investigación seleccionado para realizar el presente estudio es el tipo descriptivo de corte transversal. Se recolectaron los datos en un solo momento y en un tiempo único. El enfoque utilizado fue el cuantitativo. La población estuvo conformada por 15 niños con edades de 3 años. En cuanto a la muestra, se decidió seleccionar la totalidad de los niños con la edad antes mencionada, para ser observados. En este sentido, es importante resaltar que no hay diseño muestral, por lo tanto fue un estudio censal. Para obtener la información, se aplicó como técnica la observación directa y como instrumento la ficha de observación.

Una vez recolectado los datos, los resultados se ordenaron, codificaron y tabularon utilizando para ello la metodología cuantitativa. Se utilizó la estadística descriptiva que según Tamayo (2003), "es aquella que presenta la información en forma conveniente, útil y comprensible; y se utiliza en conjuntos finitos, para representar, organizar y analizar los datos, comparar y luego comunicar" (p.35).

En este sentido se emplearon técnicas convencionales de frecuencias absolutas y relativas. Las representaciones gráficas se muestran mediante el empleo de diagramas de pastel.

CONCLUSIONES

Las observaciones realizadas permitieron evidenciar lo siguiente:

Las habilidades sociales que se debe desarrollar en los niños de tres años son el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la motivación las cuales les ayudan en el desenvolvimiento con sus pares, en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en lograr resolver un problema de manera tranquila, poder entender que le pasa a su amigo(a), y lograr realizar las actividades de manera feliz y con ganas de aprender cada día.

Utilizar el juego como metodología de aprendizaje en los niños en edad preescolar permite desarrollar procesos de socialización e interacción que fortalecen relaciones interpersonales y generan aprendizajes a nivel social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Caballo, V. (1998). Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Jordan, L., & González, M. (2006). Haga de su hijo un gerente emocional. Bogotá: Gamma.
- Monjas, I., & Gonzáles, B. (1998). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Madrid: Mc Graw Hill.
- Prieto D., Illán, N., & Arnáiz, P. (2001). Programas para el desarrollo de habilidades sociales. Madrid: Pirámide.
- Salamanca, L. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, S., Secada, F., & Román, H. (2000). Desarrollo de habilidades en niños pequeños. Madrid: Pirámide.
- Secadas, F., Román, J. M., & Sánchez, S. (2000). Desarrollo de habilidades en niños pequeños. Madrid: Pirámide.*
- Tamayo y Tamayo, M. (2006). El proceso de Investigación Científica. México: Limusa.

21

APROXIMACIÓN PRELIMINAR A LAS SINGULARIDADES DEL PERFIL DEL EDUCADOR DE ADULTOS EN COLOMBIA

PRELIMINARY APPROACH TO THE SINGULARITIES OF THE PROFILE OF THE ADULT EDUCATOR IN COLOMBIA

Mayde Pérez Manzano¹
Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez¹
E-mail: jmassani@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Manzano, M., & Massani Enríquez, J. F. (2018). Aproximación preliminar a las singularidades del perfil del educador de adultos en Colombia. *Revista Conrado*, 14(64), 157-163. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El educador de adultos desarrolla su encargo social con jóvenes y adultos que por diversas razones han desertado o iniciado tardíamente los niveles de educación básica y media; su formación continua debe enmarcarse en propuestas que le posibiliten el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para asumir con suficiencia las necesidades educacionales específicas de estos grupos poblacionales, no obstante estos programas son pocos e insuficientes aun cuando el estado colombiano la establece conjuntamente con la idoneidad docente como factor clave en el mejoramiento de la calidad de la educación. Este artículo forma parte de acciones investigativas desarrolladas por los autores y centra su interés en una aproximación preliminar a la caracterización del perfil del educador de adultos particularmente en el municipio de Santiago de Cali con el propósito de revisar su idoneidad, los resultados de su acción docente y el ámbito relacional de su formación continua para configurar los desafíos que le atañen para apropiarse de su rol, mejorar su desempeño docente y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Palabras clave:

Educación de adultos, educador de adultos, formación continua, calidad de la educación, idoneidad profesional.

ABSTRACT

The adult educator develops his social assignment with young people and adults who for various reasons have deserted or started late the levels of basic and secondary education; their continuous training should be framed in proposals that allow the development of pedagogical professional skills to assume adequately the specific educational needs of these population groups, however these programs are few and insufficient even when the Colombian state establishes it together with the teaching aptitude as key factor in improving the quality of education. This article is part of investigative actions that focus their interest on a preliminary approach to the characterization of the profile of the adult educator, particularly in the municipality of Santiago de Cali with the purpose of reviewing their suitability, the results of their teaching action and the relational field of their continuous training to configure the challenges that concern them to appropriate their role, improve their teaching performance and contribute to the improvement of quality.

Keywords:

Adult education, adult teachers, continuous training, quality of education, professional fitness.

INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, adoptada por las Naciones Unidas (1948) y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) promulgan que toda persona tiene derecho a la educación, en consonancia con estas regulaciones internacionales la Carta Magna colombiana de 1991 la reconoce además como un servicio con el que se pretende que sus nacionales sin distinción alguno accedan *“al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”* (Artículo 67) preceptuando que su *“calidad se asegura estableciendo que la enseñanza se imparta por personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”* (Artículo 68) y que el Estado garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente (Artículo 68) enunciada como “ocupación honesta” en la Constitución Política de Colombia de 1886.

En el país, según Peñuela (2010), la creación de las escuelas normales (1910) marca la formación docente como un asunto estructural del sistema educativo, ésta se ha movilizó en etapas distintas dentro de las cuales pueden registrarse como hitos: la estructuración del primer escalafón nacional docente (1920), la génesis de las facultades de Ciencias de la Educación (1936), la creación de la Federación Nacional de Educadores (1959), la concertación del primer estatuto docente (1979), la instauración del Movimiento Pedagógico (1982) y, a la luz de la Constitución de 1991, la Ley general de educación (1994), la Ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto para la profesión docente (2002).

Actualmente coexisten en los escenarios escolares docentes vinculados unos al Decreto 2277 de 1979 por el cual se adoptaron normas sobre el ejercicio de la profesión docente y otros al Decreto 1278 de 2002 por el cual se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente.

La Ley 115 de 1994 indica que el educador de adultos colombiano ejerce su labor con las *“personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios”* (artículo. 50), de acuerdo con lo dispuesto en la legislación vigente estos docentes son de tiempo completo y reciben una bonificación por el servicio adicional a su jornada laboral en jornada escolar nocturna destinada a la educación de adultos.

La caracterización del educador de adultos según Campero (2004); y Yuni & Urbano (2008), adolece de prácticas investigativas dejando vacíos temáticos, ello convoca a una acción investigativa exploratoria documental cualitativa y a indagaciones por medio de la técnica

grupo de discusión para una aproximación preliminar de su perfil con el fin de revisar ámbitos relacionales como la idoneidad, los resultados de su acción docente y su formación continua de manera que se puedan proyectar desafíos para el desempeño docente y para la apropiación de su rol como figura clave en el mejoramiento de la calidad de la educación.

DESARROLLO

La educación de adultos, en atención a la promulgación de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) realizadas en Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Nairobi (1976), París (1985), Hamburgo (1997) y Belem (2009), tiene diversos ámbitos educacionales configurativos, movilizándose a nivel mundial, especialmente en los países en vías de desarrollo como educación compensatoria (educación formal regular), educación transitoria (también denominada permanente) y educación complementaria (aquella que perfecciona el currículo formal).

Estas apuestas educacionales con diferentes acepciones son registradas como parte fundamental de los sistemas educativos de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, especialmente después de la década de los noventa; entre estas legislaciones, a nivel latinoamericano pueden nombrarse las Leyes de la Educación en Colombia (1994), Brasil (1996), Paraguay (1998), Perú (2003), Argentina (2006), Chile (2009), Uruguay (2009), Venezuela (2009) y Bolivia (2010), las cuales, además de preceptuar sobre los asuntos pedagógicos y curriculares ofrecen líneas de acción respecto a la administración y financiación de la Educación de Adultos.

Llama profundamente la atención que, a pesar de los esfuerzos realizados por estos países latinoamericanos, la Educación de Adultos no logra visibilizarse como un subsistema con apropiación de recursos específicos; en el Informe de Seguimiento de los programas de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el Mundo (2009) se señala que la Educación de Adultos recibe asignaciones inadecuadas y que el gasto nacional total en educación como proporción del producto nacional bruto (PNB) solo se registra en 47 países, de estos sólo 14 fijaron como mínimo el 6% de su PNB a la Educación de Adultos, encontrándose Cuba con esta destinación presupuestal como único país de Latinoamérica.

En la Unión Europea (UE) el educador de adultos recibe múltiples denominaciones (Froufe, 2001) desde agentes socioculturales, hasta el de Pedagogo Social (Alemania),

Educador Especializado (Francia, Bélgica, Holanda, Luxemburgo), Educador Social (Portugal) Asistente de Prevención y Recuperación (Suiza) Trabajador Social para Jóvenes y Comunidad (Reino Unido), Educador Profesional o de la Comunidad (Italia) o Educador de Adultos (España y Dinamarca), Agentes de Acción Cultural, Social y Laboral (España); de estos nombres, en América Latina se han oficializado el de educador de adultos, el de agente social y cultural y, en consonancia con lo sistematizado por Paulo Freire el de educador popular, este llamamiento surge ante el auge de sus teorías y de la focalización temática que la Educación de Adultos tuvo en los años setenta del siglo pasado.

En Colombia, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (DURSE) 1075 de 2015, promulga que *“la educación de adultos, ya sea formal, no formal o informal hace parte del servicio público educativo”* (Artículo 2.3.3.5.3.1.1. DURSE 1075/15 –D3011/97). En estas normativas se estiman como principios básicos de la educación formal para adultos el desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación, la reconocen como un servicio público que puede ser prestado por el Estado o por particulares que abarca el programa de alfabetización y, los programas de educación básica y media académica ofertados mediante ciclos lectivos especiales integrados [CLEI]; la educación básica formal para adultos está conformada por cuatro ciclos lectivos especiales integrados, de cuarenta semanas de duración cada uno, asegurando como mínimo ochocientas horas anuales en jornada diurna, nocturna, sabatina o dominical de trabajo pedagógico en las áreas obligatorias y fundamentales y los proyectos pedagógicos obligatorios contemplados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); y, la educación media académica se ofrece en dos ciclos lectivos especiales integrados de veintidós semanas lectivas presenciales, semipresenciales o abiertas y a distancia.

En este contexto de la educación formal regular, el educador de adultos desarrolla su encargo social con jóvenes y adultos que por distintos motivos han abandonado o comienzan tardíamente los niveles de educación básica y media, por tanto su rol es trascendental para disminuir las brechas de acceso y continuidad de la población al sistema escolar.

Aplicando las etapas heurística, sintética y formal de la investigación documental cualitativa se revisa la base de datos del sistema integrado de matrícula (SIMAT) de Santiago de Cali con corte a marzo del año 2017, encontrándose que el 75% de las instituciones educativas oficiales ofertan el servicio educativo para jóvenes y adultos en la zona urbana y rural y que la población específica que atienden corresponde al 12,5% del total de la

matrícula bruta. La distribución por género de los estudiantes se encuentra en una relativa proporcionalidad en tanto que 51% son mujeres y el 49% hombres; cuyos rangos de edad oscilan entre los 13 y 69 años de edad, siendo el rango de entre 13 y 17 el más representativo con un 40% llamando ello la atención dadas las características de acceso, presumibles en su mayoría por expulsión del sistema educativo.

El rango entre 18 y 22 años corresponde al 29% los cuales llegan en su generalidad a esta oferta con la expectativa de continuar la cadena de formación y acceder a empleos con miras al mejoramiento de su calidad de vida y la de sus familias; motivaciones compartidas con el 31% restante que se ubica en el rango de los 23 a los 69 años de edad. Siendo la matrícula del Ciclo I la que más adultos mayores de 50 años alberga con un 59% del total de la matrícula efectiva.

Este panorama apunta a que el educador de adultos tiene la imperiosa misión de reconocer las características distintivas de las poblaciones pluriétnicas, multiculturales, multigeneracionales y diversas que atienden en sus espacios escolares, las cuales requieren atención pedagógica diferenciada en consonancia con lo planteado por Luna (2000); y Campero (2001).

La información derivada de la base de datos del sistema de gestión de los recursos humanos se revisa igualmente siguiendo las etapas de la investigación documental cualitativa para una aproximación inicial al perfil del educador de adultos, en Santiago de Cali hay 719 docentes que laboran en esta oferta educativa, de los cuales el 94,2% son docentes de aula y el 5,8% son coordinadores, lo que representa el 11,3% de los docentes y el 13% de los coordinadores del total del municipio.

De estos docentes y directivos que laboran en la jornada nocturna y sabatina, el 53,8% son mujeres y el 46,2% son hombres cuyas edades oscilan entre los 23 y 66 años de edad con años de servicio entre uno y 43 años.

El 3% de los 719 educadores de adultos están nombrados para el nivel de preescolar, el 35% para el nivel de básica ciclo primaria, el 56% para el nivel de básica ciclo secundaria y el nivel de educación media y, el 6% son coordinadores que ejercen su labor en los distintos niveles que conforman la oferta regular de la institución educativa.

A estos servidores públicos coordinadores y docentes que trabajan en la educación formal para jóvenes y adultos ofertada por el estado se les reconoce su labor en los ciclos lectivos integrados [CLEI] por medio de horas

extras según el escalafón docente al que pertenezca en razón a su nombramiento de ingreso a la carrera docente.

En Colombia hay dos normativas vigentes en la carrera docente estatal, el Decreto Ley 2277 de 1979 Estatuto Docente y el Decreto Ley 1278 de 2002; el primero consta de 14 categorías, a este pertenecen los docentes nombrados hasta el año 2001 y, el segundo tiene tres grados en el escalafón, establecidos con base los estudios académicos debidamente soportados, cada grado consta de cuatro niveles salariales A-B-C-D.

Los cargos funcionales en los establecimientos educativos son directivos-docentes rector y coordinador y docentes de aula.

El estudio documental para realizar una aproximación preliminar al perfil del educador de adultos indica que vinculados al servicio por medio del Decreto 2277 de 1979 hay 27 coordinadores y 210 docentes. Los directivos docentes están ubicados entre la categoría décima y catorceava. Y los docentes ubicados en las categorías de la primera a la catorce, siendo las tres últimas con una participación del 71%; denotando esto que los educadores de adultos pertenecientes al escalafón antiguo son licenciados con estudios de postgrado, especialización, maestría y doctorado en educación.

Vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002 se tienen 15 coordinadores y 467 docentes laborando en la educación formal para jóvenes y adultos; de los coordinadores el 93% se encuentra en grado 2 distribuidos en los cuatro niveles salariales y el 7% en el grado 3. De los docentes, repartidos en los diferentes niveles salariales, el 4% está en grado 1, es decir que su formación mínima es de normalista superior; el 92,7% en grado 2 con un requerimiento básico para acceder de licenciado en educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación; y el 3,3% en grado 3, los cuales, como lo precisa la norma precitada, son licenciados en educación o profesionales, con título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o en un área que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes.

Según la jurisprudencia revisada para la provisión de los cargos de docentes y directivos docentes se tienen como requisitos de acceso al servicio educativo, con observancia del principio de mérito, igualdad de oportunidades y transparencia por cuanto se realizan por concurso nacional para propender por la calidad educativa, la idoneidad pedagógica y ética, las cuales se valoran teniendo en cuenta lo académico que acredita mediante sus titulaciones y, las aptitudes, experiencia, competencias básicas,

relaciones interpersonales y condiciones de personalidad se examinan mediante el estudio de antecedentes y presentación de una entrevista.

Estos resultados permiten señalar que los educadores de adultos, son idóneos por cuanto el factor considerado por la legislación colombiana para denotarlo como tal tiene como criterio válido los estudios académicos y experiencia profesional.

Los ejes teóricos de la formación de los profesionales de la educación, en consonancia con las normas investigadas son el pedagógico, el disciplinar, el científico-investigativo y el ético; los rasgos básicos para la profesión docente en el eje pedagógico son *“el conocimiento, dominio, orientación y contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los cuales se cumpliría el requisito general de la idoneidad ética y pedagógica exigible”*. (Martínez, 2006, p. 73).

No obstante, a pesar de la idoneidad docente relacionada y de los esfuerzos de los propios docentes para continuar avanzando en su cualificación profesional, hay muchos puntos críticos en la Educación de Adultos, entre ellos la calidad de la oferta educativa; al respecto Iregui (2006), plantea que es deficiente, tanto que no se logran los mínimos establecidos en el país.

Según Pérez (2016), aunque se ha progresado en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) debe reconocerse el esfuerzo por la mejora, sin embargo la problemática subsiste; no se logra siquiera el nivel más bajo de los países desarrollados, por tanto el llamado es a formar a sus docentes en servicio y universalizar el acceso a la educación con el fin de minimizar las brechas sociales y económicas.

Desde esta perspectiva Pérez (2016), en consonancia con lo planteado por Parrilla (2001); Fullan (2002); Aguerrondo (2004); Prats & Raventós (2005); Robalino (2005); y Vaillant (2005), manifiesta que un aspecto fundamental para la calidad de la Educación de Adultos es la formación en servicio del educador, quien es la figura clave en la gestión educativa y pedagógica.

En Cali, según la exploración documental sobre las propuestas de formación continua del Educador de Adultos se evidenció, como ya se ha develado, que posee estudios académicos para su cargo docente, sin embargo para educar adultos en un escenario de aula pluriétnico, multicultural, multigeneracional y diverso de manera diferencial no tiene la preparación, *“su ejercicio lo realiza replicando las acciones docentes que lleva a cabo con niños, niñas y adolescentes en la educación formal regular”*. (Pérez, 2016, p.7)

La participación de los docentes en estos procesos, según este mismo estudio, no es un elemento sustantivo de la política municipal, para el cuatrienio 2012-2015 analizado, sólo el 3,5% participaron de algún ejercicio de formación permanente; apuestas formativas dirigidas a la movilización de metodologías específicas, vitales e importantes pero sin focalización en la caracterización de sus habilidades pedagógicas docentes para reconocer el contexto psicosocial y en proceso cognitivo de los estudiantes adultos.

En la fase exploratoria de la investigación se ha aplicado la técnica cualitativa grupo de discusión, con el fin de realizar un acercamiento situacional para identificar preliminarmente el estado de la formación continua de los educadores de adultos en Santiago de Cali; en los asuntos conclusivos puede indicarse que las polémicas que emergen se relacionan directamente con las de los contextos internacionales (los dos primeros) y necesidades contextuales sentidas (los dos últimos):

- El educador de adultos es un maestro idóneo para el ejercicio docente, sin embargo, la estructuración docente es insuficiente para atender a este grupo poblacional (Cortés, 2000; Chávez, 2016) en correspondencia con sus características específicas las cuales hacen del aula un espacio diverso e intercultural (Gimeno, 1991; Rosas, 2013).
- El educador de adultos no es partícipe de los procesos de cualificación docente programados por el Comité de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali (Pérez, 2016); el Comité de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali no identifica la formación continua de los educadores de adultos como una prioridad (Pérez, 2016).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje continuo del educador de adultos deben enmarcarse en propuestas que le posibiliten el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas para asumir con suficiencia las necesidades educacionales específicas de estos grupos poblacionales, sin embargo los programas son pocos e insuficientes aun cuando el estado colombiano establece constitucionalmente la formación en servicio y la idoneidad docente como factor clave en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Las orientaciones de la política del Ministerio de Educación Nacional (2013) marcan la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación de la formación postgradual y como puntos de confluencia a la práctica pedagógica, al diseño curricular, la identidad y rol del docente.

Las habilidades profesionales pedagógicas que requiere desarrollar deben permitirle movilizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera pertinente y contextualizada como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación de este grupo poblacional; su accionar acorde con las características diferenciales de la población joven y adulta y, en atención a los pedidos sociales para la participación activa son un camino hacia la garantía del derecho a ejercer su profesionalidad y a garantizar una escuela inclusiva, plural, democrática.

A partir del análisis documental realizado se puede plantear que las singularidades encontradas en el perfil del educador de adultos llevan a definir, como elementos estructurantes de los procesos de educación continua para el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en un ambiente andragógico, el estudio pedagógico para reconocer las teorías del aprendizaje joven y adulto que le permitan el diseño de currículos flexibles en coherencia con las necesidades y expectativas de esta población; la formulación de acciones didácticas pertinentes y contextualizadas para la enseñanza acorde con las características específicas de los estudiantes; la proposición de alternativas de evaluación permanente para seguir su avance particular y tomar decisiones para la consecución de las metas planteadas según su nivel de desempeño individual; todo ello enmarcado en ejercicios investigativos de aula que le posibiliten al educador de adultos analizar la realidad de este escenario para plantear alternativas de atención integral diferencial.

CONCLUSIONES

La aproximación preliminar a las singularidades del perfil del educador de adultos permite vincular elementos categoriales como la idoneidad, los resultados de su acción docente y el ámbito relacional de su formación continua, para configurar algunos desafíos que le atañen al educador de adultos para apropiarse de su rol, mejorar su desempeño docente y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

La participación de los educadores en la educación formal de adultos debe considerar, además de su ejercicio voluntario remunerado, otros factores tales como; los estudios académicos, el reconocimiento de su rol y el encargo social que le atañe.

Los procesos de formación continua deben encaminarse a fortalecer su compromiso profesional pedagógico en tanto se orienten al quehacer pedagógico, al desarrollo de habilidades profesionales para atender de manera integral y diferencial a los jóvenes y los adultos que

acceden a los diferentes ciclos en la jornada nocturna y sabatina en la municipalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
- Arroyo, J. M. (2015). ¿Para qué sirve la educación para adultos? INED 21. Recuperado de <https://ined21.com/para-que-sirve-la-educacion-para-adultos/>
- Campero, C. (2001). Presente y futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 32(3), 79-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031304>
- Castro R, F. (1964). Discurso para celebrar el IV Aniversario de la Integración del Movimiento Juvenil Cubano. Ciudad Escolar Abel Santamaría, Santa Clara, La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario. Recuperado en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1964/esp/f211064e.html>
- Chávez S, N. (2016). La formación docente del asesor educativo. Revista Vinculando Desarrollo Sostenible + Desarrollo Personal. Recuperado de <https://vinculando.org/educacion/la-formacion-docente-del-asesor-educativo-inea.html?format=pdf>
- Cortés, W. (2000). Formación de educadores de adultos. Santiago de Chile: CREFAL. Recuperado de www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/articulo2.pdf
- Froufe Q, S. (2001). La formación del educador social en Europa. Revista Intercambio, 124-135. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/Educacio_Social/article/viewFile/144586/382758 consulta 24/09/2017
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- Iregui B, A. (2006). Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Banco de la República.
- Luna A. P. (2000). Capacitación y adiestramiento. México D.F.: González.
- Martínez, L. (2006). Maestros de Escuelas Básicas en América Latina y el Caribe: Hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015. Organización de las Naciones Unidas. New York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1949). Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Declaración de Montreal. Montreal. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confitea V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo Educación para Todos 2005. Educación para todos, el imperativo de la calidad. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo Educación para Todos 2015. La Educación para Todos, 2000-2015. Paris: UNESCO.
- Parrilla, A. (2001). Entrevista a Meil Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. Cuadernos de Pedagogía. 307, 44-49.

- Peñuela, D. (2010). La cuestión docente en Colombia: reforma educativa, función docente y salud laboral. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires.
- Pérez Manzano, M., & Massani Enríquez. (2016). Desafíos para la formación continua del educador de adultos. VIII Seminario Internacional de Docencia Universitaria. Cienfuegos: Editorial Universo Sur.
- Prats, J., & Raventós, F. (2005). Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Ramallo C, L. (2013) Interculturalidad y Conciencia Social en el Aula de E/LE como solución a los Conflictos, al Predominio de unas Culturas sobre otras. Instituto Cervantes Ljubljana.
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206. Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Ley 5929E. Recuperado de http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf
- República de Bolivia. (2010). Ley de la Educación N° 70 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Recuperado de <http://www.unfpa.org.bo/content/ley-de-educaci%C3%B3n-no-070-avelino-si%C3%B1ani-elizardo-p%C3%A9rez>
- República de Chile. (2009). Ley General de Educación. Ley 20370. Recuperado de file:///E:/Documentos/Descargas/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116. Santafé de Bogotá: Gaceta Constitucional.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá: MEN.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de trabajo base de datos Sistema integrado de matrícula. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de trabajo base de datos del sistema de gestión de los recursos humanos con corte a marzo de 2017. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali.
- República de Uruguay. (2009). Ley General de Educación. Ley N° 18.437. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Nacional. (2001). Ley 715. Diario Oficial Imprenta Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá: MEN.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075. Diario Oficial Imprenta Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá: MEN.
- República del Paraguay. (1998). Ley General de Educación. Ley N° 1264. Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm
- República del Perú. (2003). Ley General de Educación. Ley N° 28044. Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm
- República Federativa de Brasil. (1996). Ley de Directrices y Bases de la Educación. Ley N° 9394. Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm
- Robalino, M. (2005). Actor o Protagonista. Dilemas y Responsabilidades Sociales de la Profesión Docente. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rosas, L. (2013). Una experiencia de formación de educadores de personas jóvenes y adultas. México: Centro de Estudios Educativos-Revista Decisiones.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Yuni, J. Y., & Urbano, C. A. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. Revista argentina de sociología, 6(10), 184-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26961013.pdf>

22

EL LENGUAJE NO VERBAL DIBUJO ARTÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL VALOR RESPETO EN LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

THE NON-VERBAL LANGUAGE ARTISTIC DRAWING IN THE FORMATION OF VALUE RESPECT FOR BASIC EDUCATION STUDENTS

Omar Ricardo Munévar Mesa¹

E-mail: omarmunevar@gmail.com

¹ Institución Educativa "La Merced" Santiago de Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Munévar Mesa, O. R. (2018). El lenguaje no verbal dibujo artístico en la formación del valor respeto en los estudiantes de la educación básica. *Revista Conrado*, 14(64), 164-168. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este artículo se abordan diferentes fundamentos teóricos que permiten trabajar el proceso de formación del valor respeto en los estudiantes de la Educación Básica. Es un documento que detalla la conceptualización del valor respeto y las definiciones dadas por diferentes autores sobre el mismo; por último, se analiza diferentes fundamentaciones del dibujo artístico y sus potencialidades como estrategias utilizadas para formar el valor respeto en los estudiantes de la educación básica.

Palabras clave:

Educación básica, formación, valor, respeto, educación artística, dibujo artístico.

ABSTRACT

This article deals with different theoretical foundations that allow working the process of formation of respect value in students of Basic Education. It is a document that details the conceptualization of respect value and the definitions given by different authors about it; Finally, different foundations of artistic drawing and its potentialities are analyzed as strategies used to form respect value in students of Basic Education.

Keywords:

Basic education, training, value, respect, artistic education, artistic drawing.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial existen diferentes documentos y estudios sobre la formación de este valor en estudiantes de los diferentes niveles de educación y se encuentran definiciones del concepto de respeto similares y definiciones de la palabra valor por separado. La palabra respeto proviene del latín *respectus* y significa “atención” o “consideración”. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el respeto está relacionado con la veneración o el acatamiento que se hace a alguien. La primera definición del respeto en la Antigüedad está en el contexto de la aceptación teórica y práctica del orden y sus necesidades.

De acuerdo con el diccionario de filosofía de Ferrater, para Santo Tomás de Aquino el respeto es un valor de conservación y que se transforma en valor de progreso, es una virtud unida a la justicia y es virtuoso en cuanto tanto es justo y únicamente lo es en relación con las decisiones morales legales de un poder legítimo. El respeto entonces representa una forma de solidaridad social, mediante la cual el sujeto se vincula cordialmente con las personas a cargo del bien común.

Uno de los filósofos que mayor influencia ha ejercido sobre el concepto de respeto ha sido el alemán Immanuel Kant. En su filosofía moral, este pensador afirma que los seres humanos deben ser respetados porque son un fin en sí mismos. Al ser un fin en sí mismos conservan un valor intrínseco y absoluto. Otro alemán que le da mucha importancia al valor respeto en la educación es Von Hildebrandt (1974), quien lo define como valor fundamental para el entendimiento, indispensable para una captación y comprensión de los demás valores existentes.

Un elemento en común es que este valor es la base del comportamiento humano, entre ellos se destacan: A nivel mundial Educación sin fronteras Childfun Alliance (2009), para quienes el respeto es la consideración que se tiene con el otro y La Unión Europea que en 2010, definió entre los objetivos de los sistemas educativos para los países miembros: *“velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores”*. Ese consenso internacional pone de manifiesto la importancia que los países y sus gobiernos conceden al sistema educativo para la formación de la ciudadanía y para el logro de la cohesión social.

DESARROLLO

En el contexto latinoamericano Freire (2004), señala que el respeto es un imperativo ético para la interacción entre educar y enseñar, que no sólo se manifiesta hacia la actuación de las personas o hacia las leyes. También se

expresa hacia la autoridad, como sucede con los estudiantes y sus maestros o los hijos y sus padres; permite que la sociedad viva en paz, en una sana convivencia con base en normas e instituciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones.

Negrón (2005), al trabajar el valor respeto en el aula con estudiantes chilenos, resalta que la formación de los valores en la escuela en el transcurso de los próximos años se basará prioritariamente en el respeto y lo define en términos de solidaridad responsable, creatividad e interioridad. Además, sostiene que el tratamiento de los contenidos curriculares no constituye el medio más importante de transmisión de los valores, porque en la mayoría de los casos, los contenidos están en función de desarrollar ciertas capacidades y destrezas sin promover la reflexión y comprensión del contenido.

Gutiérrez (2007), analizando la formación del Valor Respeto en los estudiantes mexicanos de tercer grado de educación primaria, refiere que el respeto es un valor fundamental para hacer posible las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas. Estas son condiciones indispensables para el surgimiento de la confianza en la sociedad. Otro documento que analiza el tema es: La importancia de la enseñanza del arte en la Educación nacional argentina (2007), en el cual se afirma que el desarrollo de la creatividad y la práctica de las artes en el ámbito escolar, favorece la actividad crítica y comunicacional, estas a su vez promueven el trabajo en equipo y la consecuente toma de conciencia para la formación del valor respeto, entre otros.

Para Gaxiola, et al. (2009), en su estudio sobre cómo fortalecer la práctica del valor respeto en niños migrantes mexicanos, manejan el concepto de respeto como lo que es valioso para nosotros. El Instituto Costarricense (2010), atiende al concepto de respeto como el acatamiento que se hace a alguien, incluye atención y cortesía. El respeto es un valor que permite al hombre reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del prójimo y sus derechos. Es decir, el respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad. En este sentido Stith (2010), al referirse al acto de respeto afirma que este se muestra principalmente, mediante el reconocimiento, la deferencia y la solidaridad, que se evidencian en esperar, mirar y escuchar al otro. Además, estas son necesarias para el desarrollo humano.

El respeto no solo se manifiesta hacia la actuación de las personas o hacia las leyes. También se expresa hacia la autoridad, como sucede con los estudiantes y sus maestros o los hijos y sus padres; permite que la sociedad viva en paz, en una sana convivencia con base a normas e

instituciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones, por eso suele sintetizarse en la frase “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”.

En el contexto colombiano es representativo Beltrán (2010), con el Proyecto de clase: El Respeto como valor fundamental en la convivencia de los estudiantes de cuarto grado, quien no lo define, pero se refiere a formas de comportamiento positivas para mostrar que es el respeto. Buitrago Gutiérrez, Cubillos Cardozo & Ramírez Moreno (2011), con las Estrategias personalizantes para fortalecer el valor respeto en las relaciones interpersonales, en los educandos del grado noveno, lo definen como el primer principio de la convivencia, que se fundamenta en la dignidad de la persona y que tiene en cuenta el reconocimiento, atención, consideración, cortesía, delicadeza y tolerancia por nuestro semejante. El respeto es reconocer el derecho ajeno. Es una condición “sine qua non” para saber vivir y alcanzar la paz y la tranquilidad. El respeto es un valor basado en la ética y en la moral. Una persona cuando es respetuosa acepta y comprende las maneras de pensar y actuar distintas a las de ella, también trata con sumo cuidado todo aquello que lo rodea.

Boneta (2012), en su propuesta de intervención para la formación en valores en el área de educación plástica en grado primero, parte de la observación y el registro para seleccionar el valor respeto y otros. A partir de actividades basadas en el trabajo en grupo, acuerdos para el compromiso, intercambio de obras artísticas y su valoración respetuosa, haciendo explícitos los valores seleccionados, se propone mejorar la convivencia y el clima escolar. Clasifica el valor respeto dentro de los valores humanos de acuerdo con el modelo coeducativo de Salas, quien enmarca dentro del ámbito social de la persona el valor respeto como la capacidad de ser sensible. Utiliza el cuestionario, la autoevaluación y la ficha de evaluación para el análisis de resultados en la mejora planteada, pero no hace referencia a las acciones para formarlos en la clase, tampoco a que contenidos se evaluaron.

Autores como Terán, et al. (2013); y Grados (2013), hacen estudios sobre la temática. Los primeros en su propuesta pedagógica para el mejoramiento del valor del respeto por medio de actividades recreo deportivas, lo definen como la consideración y atención que se debe a una persona. Por lo general, es la base fundamental para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. El respeto se practica cuando se entiende que la libertad de acción de cada quien, termina cuando empieza la del otro. En la interrelación con amigos, familia y compañeros de trabajo, ante una misma situación, cada quien tiene su punto de vista. Al ver las cosas de manera

diferente lo importante es aceptar la opinión de los demás. Grados, en su caso define el respeto como el elemento necesario básico para una buena convivencia en la escuela peruana, a través de actividades dramáticas en niños.

Ceballos, et al. (2016), al referirse a la formación ciudadana, expresan que se debe realizar de tal forma que los aprendizajes sean significativos en el educando, con el fin de que éste lo haga parte de su vida. También expresan que es significativo que se fomente y fortalezca en las personas el respeto desde niños, para que se contribuya a la toma de conciencia, crecimiento, cultivo y desarrollo del ser, que se verá reflejado durante la edad adulta. Para ellos, esto supone apoyar y reforzar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes, para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad, así se podrán resolver los conflictos en forma pacífica y respetando la diversidad humana, entre otros importantes factores con los que se relaciona la ciudadanía.

Desde esta óptica se puede destacar que el respeto está relacionado a la tolerancia, ya que ésta no funcionaría si no hubiera respeto; éste le añade una calidad moral positiva a la tolerancia, que exige primero, comprensión y que después posibilita el juicio moral de lo que se tolera, o mejor lo que se respeta o inspira atención. Por ende, el respeto no esconde ningún tipo de desigualdad, ya sea de poder o de dignidad, sino un trato de igual a igual, aspecto vital en las relaciones sociales.

Gardner (1994); Águila, et al. (2011); Rojas (2001); Olher (2003); Miñana, et al. (2006); Marín (2011); Amor, et al. (2012); Gómez, et al. (2015); Huerta (2015); Rodríguez Argote, Velasco Vidal & Jiménez, (2015); Esparza (2016); Ñañez, et al. (2016); Touriñan (2016), coinciden en que la Educación Artística puede mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades. Por medio de esta se puede impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística, un lenguaje desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros. Una concepción amplia del lenguaje, afirma que existen diferentes manifestaciones de este, por un lado, el lenguaje verbal que reúne todas las lenguas que existen; por otro, el lenguaje no verbal, en el que se encuentran sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y comunicarlos: la música, la escritura, el dibujo, la pintura, la escultura, los gestos, entre muchas opciones.

El lenguaje es una capacidad humana que permite, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Por tanto, las múltiples

manifestaciones del lenguaje brindan a los individuos la posibilidad de apropiarse creativamente del contexto e intervenir sobre la realidad social de formas diversas. La capacidad de comprensión y dimensionamiento de lo social es una posibilidad realizable por medio del dibujo. Es decir, el dibujo puede tematizar cualquier asunto de la experiencia humana, ejemplo los valores.

El dibujo es uno de los lenguajes de la educación artística, una forma de comunicación que tiene capacidad metafórica y narrativa (elementos del lenguaje), es una herramienta capaz de ser puesta en escenarios dialógicos profesor estudiante y entre estudiantes, que posibilita la construcción de sentido de ambos actores en el proceso enseñanza aprendizaje. De acuerdo con Bernárdez (1999), el lenguaje tiene valor social, por las relaciones sociales y la cohesión de un grupo que se sustentan por medio de éste. Lo anterior se respalda en que los diversos sistemas lingüísticos, constituyen instrumentos por medio de los cuales los individuos entran en interacción; por tanto, las manifestaciones del lenguaje se constituyen en medios ideales para las relaciones sociales, como la formación del valor respeto, que se evidencia en los modos de actuación.

Para Carrillo, et al. (2015), al entender el dibujo como saber que ha desarrollado su propio lenguaje y significados, que hace parte del campo de la educación artística, este deberá ser objeto de reflexión, de acuerdo con su naturaleza y respecto a sus condiciones de enseñabilidad: el qué y el cómo de la enseñanza. Más cuando hoy es ampliamente aceptado que todo aprendizaje requiere de una transposición didáctica del conocimiento, disciplina o campo de saber, en función de los sujetos que aprenden y los escenarios culturales en que interactúan. Por otra parte, habrá de preguntarse también por sus condiciones de educabilidad, según las aportaciones que provienen del sujeto, entendidas potencialmente como el deseo y la voluntad para educarse y aprender.

CONCLUSIONES

El respeto abarca todas las esferas de la vida, es la regla de oro de la convivencia, querer para los demás el bien que queremos para nosotros, tratar a los demás como queremos ser tratados. Se da por hecho que todo el mundo entiende lo que significa respetar, teniendo como punto de partida la consideración de la otra persona, con los mismos derechos fundamentales, luego con nosotros mismos de acuerdo con la dignidad, hasta el que se le debe al medio ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza en general, sin olvidar el respeto a las leyes, a las normas sociales, a la memoria de los antepasados, y al lugar en que nacimos.

A respetar se aprende inicialmente en casa, la educación en el hogar tiene un valor insustituible para que el respeto se convierta en norma de vida de los hijos desde los primeros años. Desde la familia, con el apoyo de la escuela, es preciso exigirse en la formación de niños y adolescentes respetuosos, dueños de sí mismos, sensatos, preparados para la vida en sociedad. La educación debe favorecer la adquisición de hábitos de respeto mutuo y de convivencia, desarrollando en los estudiantes actitudes solidarias.

Cualquier estrategia de enseñanza que involucre el dibujo deberá considerar la interrelación de fundamentos, principios y didáctica, de lo contrario resultaría en una pretensión superficial del modo de enseñanza o su deformación. Además, en opinión del autor, es posible participar de los aprendizajes que produce el dibujo artístico, en la medida que se adquiera una cultura de aprendizaje acorde con la cultura a la que se pertenece. Finalmente, se puede ayudar a acrecentar el saber y las prácticas de la sociedad actual, con uno de los más antiguos, vigentes y universales lenguajes: el dibujo artístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, V. A. (1993). *Planeación Estratégica. Guía de estudio. Las estrategias en el desarrollo científico*. México: UAL.
- Beltran J, Rosa. (2010). El respeto como valor fundamental en la convivencia, de los estudiantes de grado 4° de primaria de la institución educativa La Manta sede soledad de Montería – Colombia. Recuperado de <https://es.slideshare.net/EfrnIngledue/proyecto-2el-respeto-como-valor-fundamental-en-la-convivencia-de-los-estudiantes-de-grado-4-de-primaria-de-la-institucion-educativa-la-manta-sede-soledad-de-monteria>
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- Boneta, L. (2012). *Propuesta de intervención para la formación en valores desde la educación plástica en 1° de educación primaria*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- Buitrago Gutiérrez, E., Cubillos Cardozo, F., Ramírez Moreno, J. (2011). *Estrategias personalizantes para fortalecer el valor respeto en las relaciones interpersonales, en los educandos de 9°*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Carrillo, M., Carrillo, E. M., & Barco, J. (2015). *Entre líneas, trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza*. Bogotá: Editorial Pedagógica.

- Ceballos, J. (2017). Formación del valor responsabilidad en los estudiantes de la Licenciatura en educación física y deporte. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Childfun Alliance. (2009). Respeto a los demás. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- Esparza, H. (2016). La educación artística en la escuela básica formación de profesores. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gómez, A. (2005). Educación y creatividad. Navarra: Universidad de Navarra.
- Grados, N. (2013). Desarrollo del valor del respeto para favorecer la convivencia a través de actividades dramáticas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gutiérrez, C. (2007). El valor respeto en la formación de los estudiantes de tercer grado de educación primaria. Mazatlán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huerta, R. (2015). Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas en Iberoamérica. AISTHESIS, 58, 197-220. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812015000200010
- Miñana, C., Ariza, A., & Arango, C. (2006). Formación artística y cultural: ¿Arte para la convivencia? VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos.
- Negrón, J. (2005). El valor respeto en el aula: un desafío para los saberes pedagógico y disciplinario. Bío-Bío: Universidad del Bío-Bío.
- Ñáñez-Rodríguez, J. J., & Castro-Turriago, H. M.* (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. Entramado, 12(2). Recuperado de <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/entramado/article/view/366>
- Rodríguez Argote, A. M., Velasco Vidal, N. C., & Jiménez, C. P.* (2015). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. plumilla educativa, 14. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/755>
- Stith, R. (2010). The priority of respect: how our common humanity. Can ground our individual dignity. International philosophical quarterly, 44 (2), 165-184. Recuperado de https://scholar.valpo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1217&context=law_fac_pubs
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente «educación» y adjetivamente «artística». Educación XX1, 19(2), 45-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70645811002.pdf>
- Von Hildebrand, D. (1974). La importancia del respeto en la educación. Traducción por: José María Barrio Maestre Revista Educación y Educadores, 7, 221-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400715.pdf>

23

LA ADAPTACIÓN ESCOLAR EN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON PROBLEMAS DE SOBRE-PROTECCIÓN

SCHOOL CHILDREN AND CHILDREN WITH PROBLEMS OF OVER-PROTECTION ADAPTATION

Dra. C. Elsa Josefina Albornoz Zamora¹

E-mail: elsaalbornoz25@gmail.com

¹Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Albornoz Zamora, E. J. (2018). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Conrado*, 14(64), 169-173. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El período de adaptación escolar representa un gran reto social, afectivo y psicológico para el niño, durante este período es importante que exista un apoyo entre la institución, las maestras y los padres, de allí que el objetivo de esta investigación es describir el proceso de adaptación escolar en los niños con problemas de sobreprotección en la en Centro Educación Inicial de la Escuela Fiscal Mixta "Brethren", ubicado en el sector de Carapungo, del Distrito de Calderón 2. El estudio estuvo enmarcado en una investigación de campo de nivel descriptivo. La información fue recopilada a través de la técnica de la encuesta y el instrumento fueron dos cuestionarios, estructurados cada uno en 15 ítems de alternativas múltiples (siempre, algunas veces, nunca), uno dirigido a los padres y otros a los docentes. El análisis de la información evidenció que existe una relación directa entre sobreprotección y adaptación escolar que se manifiesta esencialmente del punto de vista afectivo y psicológico por parte de los niños.

Palabras clave:

Adaptación escolar, Sobreprotección.

ABSTRACT

School adaptation period is a great social, affective and psychological challenge for the child, during this period it is important that there is a support between the institution, the teachers and parents, from there that the objective of this research is to describe the process of school adaptation in children with problems of over-protection in the in Center education initial of the school tax mixed "Brethren" located in the sector of Carapungo, district of Calderon 2. The study was framed at a descriptive level field research. The information was gathered through the survey technique and the instrument were two questionnaires, each structured in 15 items of multiple alternatives (always, sometimes, never), one aimed at parents and other teachers. The analysis of the information showed that there is a direct relationship between overprotection and school adaptation that essentially manifests itself in the emotional and psychological view by children.

Keywords:

School adaptation, overprotection.

INTRODUCCIÓN

Los procesos sociales, afectivos y psicológicos que tienen relación con la educación y el desarrollo integral de los niños siempre va a ser motivo de estudio por parte de la persona involucrada en su formación. Dentro de estos procesos sociales afectivos y psicológico, figuran los relacionados con la adaptación escolar y la sobreprotección ambos factores influyen de manera determinante en su posterior desarrollo y en su futuro comportamiento como jóvenes. Por todos es conocido que el inicio de los niños en la escuela, representa un cambio significativo en su rutina diaria, lo que trae como consecuencia, el comienzo de un proceso de socialización con otros niños y otros adultos.

Urrea (2008), se refiere que el proceso de adaptación *surge “en la interacción entre el niño y su medio, esto provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta, que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas.”* (p.65). Es por ello, que el proceso de adaptación del niño al contexto escolar representa en algunos casos un punto de ansiedad y temor, ya que por lo general es en la primera vez que él se separa de su familia, esto implica cierto desconcierto de su parte y de los padres, quienes experimentan la intranquilidad de la separación y la incertidumbre del bienestar de su hijo. Este proceso debe ser lento donde los padres juegan un papel importante en la forma en que el niño se enfrenta a esta nueva situación.

Sin embargo, este proceso de adaptación a un nuevo espacio para algunos niños representa conflicto, para otros es una situación difícil de superar, sobre todo si viene de un hogar donde le han brindado el exceso de protección, lo que puede ocasionar tanto a los padres como al niño momentos de incertidumbre o tensión que puede durar dependiendo de la edad de los niños entre 1 y 3 semanas.

En el Centro de Educación Inicial de la Escuela Fiscal Mixta 3 Brethren, ubicada en el sector de Carapungo Distrito de Calderón 2. Del Distrito Metropolitano de Quito, se observa que al inicio de cada año escolar se incrementan los casos de los niños que presentan dificultades para adaptarse al medio escolar. Este es uno de los procesos de ajuste más importante a nivel infantil; la acomodación del niño a las nuevas condiciones del entorno, es un fenómeno natural, cuyo mecanismo regulador se va conformando en la propia experiencia que se produce constantemente entre el organismo y el medio exterior.

No obstante, esta capacidad natural de adaptación, se ve afectado por otro factor como lo es la sobreprotección, esto quiere decir que, desde el mismo momento

que el niño entra al Centro Infantil, es imprescindible que la comunicación y ayuda de los padres y maestros sea unida y cooperativa para que el niño encuentre apoyo en todo lugar y momento; así mejorará sus relaciones interpersonales.

Los maestros del centro educativo antes mencionado se sienten impotentes frente a niños sobreprotegidos ya que las relaciones interpersonales y el acoplamiento de los niños a nuevos grupos sociales distintos del hogar está cada vez más difícil, esto se traduce en mal comportamiento o problemas de adaptación al medio; temor, dificultad para socializar, padres que llaman por teléfono varias veces al día para saber sobre sus hijos, llanto, entre otros.

Por otra parte, en las reuniones sostenidas con las autoridades educativas distritales se han manifestado en varias ocasiones esta problemática, en relación a la preocupación que tienen las maestras del Distrito quienes manifiestan que cada año escolar nuevo representa un reto para ellas ya que han observado que los niños cada año vienen con mayores problemas de adaptación al entorno escolar y por ende de sobreprotección. Un niño sobreprotegido es temeroso e inseguro es incapaz de cuidarse a sí mismo.

Ante lo planteado se proyecta las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en los niños en su proceso de adaptación escolar y los síntomas de sobreprotección en los niños que asisten al Centro Educación Inicial de la Escuela Fiscal Mixta “Brethren”?

Por lo que es necesario difundir de manera clara y precisa los resultados de la investigación sobre la adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección.

DESARROLLO

En cuanto a los conceptos desarrollados en esta investigación se procesó inicialmente el tema de la adaptación escolar con el autor Villegas (2010), quien define este término como *“el curso de tiempo en el cual el niño o la niña pasa de una unidad de convivencia más elemental, conocida, afectiva, que es la familia, a otro ámbito más amplio, desconocido y nuevo, que es la Escuela Infantil”* (p.23). El principal objetivo en este nuevo espacio es la socialización, integración y adaptación de los niños y las niñas a ese medio, así como el desarrollo de su autonomía personal.

Existen niños que les es fácil adaptarse con facilidad a la escuela y cumplir con las órdenes y normas establecidas tanto por el maestro como por la Institución, sin embargo a otros se les representa un proceso difícil y lento debido

tal vez a las situaciones vividas en su hogar y por el tipo de relación que tienen los padres con el niño. Es decir, que existen determinados aspectos del ambiente familiar que inciden en el proceso de adaptación escolar del niño, de aquí la importancia que tiene el núcleo familiar dentro del proceso de adaptación escolar.

Los cambios que experimenta el niño al ingresar a la escuela tienden a ser sustanciales, así lo afirma García (2009) ya que el entorno es muy distinto al de su hogar donde él ocupa un papel central y la forma de comunicación con sus padres le brinda seguridad, no obstante al entrar a la escuela todo cambia, conoce a otros niños de su misma edad, así como nuevos adultos, cambia su espacio físico el cual le plantea nuevos retos y le demanda autonomía y socialización.

Cuando el niño logra adaptarse al contexto escolar, todo va a ser más fácil tanto para el niño, el docente o los padres, ya que le permitirá desenvolverse con mayor facilidad con sus padres y enfrentar situaciones novedosas. Sin embargo, el niño no debe sólo adaptarse al ambiente académico, sino que también necesita adaptarse socialmente y establecer relaciones y lazos de amistad con sus compañeros.

En el modelo propuesto por García (2009), se aprecia que esta autora, establece dos dimensiones dentro del proceso de adaptación escolar. Por una parte se centra en el aspecto social relacionado con las actividades programadas por la institución que permitan o faciliten la integración del niño al nuevo entorno escolar, y por la otra se centra en el aspecto individual en donde tomó en cuenta el reconocimiento del niño al entorno escolar.

De igual forma, establece unas direcciones estratégicas generales para todo el sistema educativo con relación al proceso de adaptación del estudiante de nuevo ingreso a cualquier institución educativa, donde se toma en cuenta, las actividades adaptadas al nuevo estudiante, los factores tanto sociales como individuales que influyen en el proceso de adaptación y las manifestaciones de dicho proceso por parte del estudiante. Es importante entonces, que el docente de Educación Inicial tenga en cuenta en todo momento al inicio del año escolar estos factores, a fin de conocer y aplicar actividades y estrategias que le permitan facilitar y agilizar el proceso de adaptación del niño no sólo el nuevo ambiente sino con sus compañeros de clase. A continuación se visualiza en la siguiente figura el modelo propuesto por García (2009).

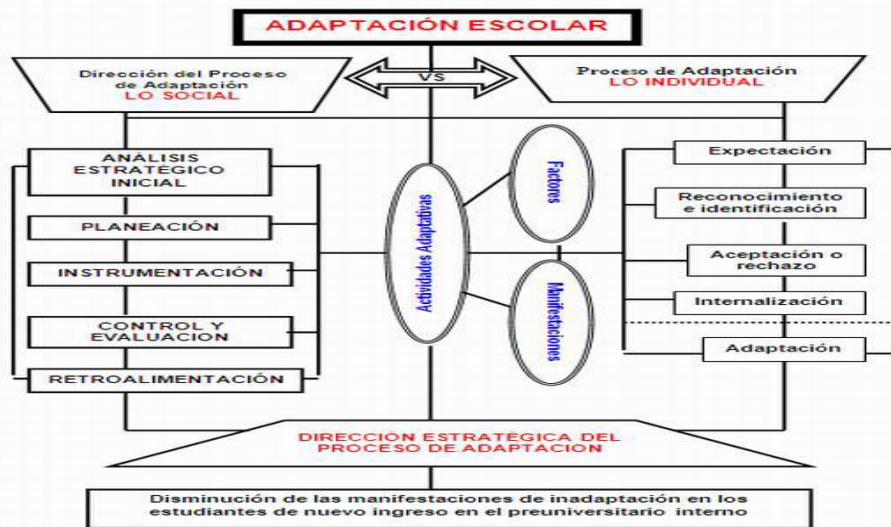


Figura 1. Modelo de Adaptación Escolar.

Con respecto a la sobreprotección, Borja (2012) refiere *“no es necesariamente mimar a los niños sino una implicación emocional intensa e intensiva de controlar al hijo”* (p. 12). Esto lleva a una dependencia tanto de los niños a los padres como de los padres a los niños. Por su parte, Vázquez (2008), afirma que la sobreprotección es uno de los criterios equivocados más comunes en la

crianza de los hijos, al tratar de evitar que vayan asumiendo sus responsabilidades y libertades propias de su fase de desarrollo, con el objeto de brindar una vida más fácil y feliz exenta de riesgos. Se coincide sobre las graves consecuencias de la sobreprotección sobre el desenvolvimiento con normalidad a futuro de los niños tanto en circunstancias habituales como cotidianas, aunque se

advierten también de las consecuencias en el período de la adolescencia.

Ahora bien, la felicidad del niño no consiste en tener una vida fácil sino llena de afecto y comprensión elementos que le permitirán superar los crecientes retos del acto de crecer. La tarea de los padres no es que crezcan los niños felices, sino que sean felices. Tanto en la niñez como en la adolescencia son procesos evolutivos continuos en que la persona descubre constantemente nuevas situaciones y se enfrenta a nuevos retos, alguno de estos no están exento de riesgo o peligro que es necesario que sea asumido porque precisamente el hecho de afrontarlo le permitirá madurar a la persona y proporcionar una mejora o estima e independencia.

Los estudios realizados por Barber (2009), demuestran que existen básicamente dos factores que influyen en la sobreprotección, el conductual el cual los padres se sienten con la obligación de regular y supervisar de manera constante la disciplina y el monitoreo de sus niños, y el psicológico que influye sobre la restricción de experiencias y la sobreprotección de los niños, ambos asociados a un trastorno internalizado y de ansiedad que crear una condición de dependencia de los padres con la crianza exagerada y supervisada de los niños.

Los padres sobreprotectores de acuerdo, con la fuente antes citada, niegan a sus hijos la oportunidad de explorar el mundo por si solos. Están todo el tiempo cuidándolos o corrigiendo su comportamiento para así evitarles un tropiezo. Esta excesiva preocupación tiene consecuencias sobre la personalidad del pequeño. Niños nerviosos, tímidos e inseguros. Tienen problemas para relacionarse en la escuela o en grupos sociales en general. Muestran una dependencia extrema hacia sus padres, es más común hacia la mamá. Sienten temor frente a lo desconocido y desconfianza ante cualquier actividad que deban emprender. Poca tolerancia a la frustración. Quieren ganar a toda costa y cuando eso no sucede se enojan y explotan. Les cuesta tomar la iniciativa, permanecen quietos ante las dificultades y no asumen sus responsabilidades. Buscan la ayuda o protección de terceros. Además de sus padres, compañeritos de clase, familiares, hermanos mayores. Parafraseando a Villegas (2010), los niños sobreprotegidos sufren mucho cuando llega el momento de separarse de sus padres para ingresar a la guardería o el pre escolar. En ocasiones la mamá necesita acompañarlo durante los primeros días para hacer menos traumático el cambio.

El tipo de investigación seleccionada para este trabajo fue la investigación de campo, la cual se caracteriza porque los problemas que se estudian surgen de la realidad

y la información requerida debe obtenerse directamente de ella. El nivel de investigación seleccionado para realizar el presente estudio es el descriptivo, conceptualizado por Tamayo & Tamayo (2010) como aquel que *“está dirigido a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales”*. (p.127) Dado su carácter descriptivo, no se manipularon ni controlaron las variables, simplemente se describió la información recabada, la cual sirvió de base para formular algunos criterios, ideas y conclusiones sobre la adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. La población estuvo representada por 43 sujetos: 8 docentes y 35 representantes, para esta población no se realizó un diseño muestral, por lo tanto fue un estudio censal, definido por Sabino (2010), como *“aquella que se conforma con el total de los integrantes de la población, cuando ésta resulte finita y representativa”*. (p.62). La información se recolectó a través de la técnica de la encuesta y los instrumentos fueron dos cuestionarios, uno dirigido a los padres y otro a los docentes, estructurado en 15 preguntas, de alternativas múltiples. Los datos se registraron en tablas de frecuencia absoluta expresados en porcentajes y con gráficas. Por cada ítem se empleó el análisis cuantitativo de porcentajes simple y cualitativo tomando en cuenta los resultados obtenidos en él. Dicho análisis se presentó tomando en cuenta las respuestas dadas por cada uno de los sujetos que conformaron la población en estudio y a los cuales, se les aplicó el instrumento, llegando a conclusiones que permitieron dar las recomendaciones que se consideraron convenientes o pertinentes en cuanto al problema planteado. El análisis de los resultados estuvo centrado en el proceso de adaptación y la sobreprotección por parte de los padres hacia el hijo que se inicia en el proceso escolar.

CONCLUSIONES

El llanto y la tristeza son una de las principales conductas observadas por la docente durante el período de adaptación escolar. El comportamiento más común es que el niño manifiesta no querer estar en escuela o sentirse mal. Por otra parte se observa que un alto porcentaje de los padres realiza despedidas largas o prolongadas con sus hijos durante el período de adaptación. Se observa, también que la mayoría de los maestros se preocupa por crear un ambiente propicio para que el niño pueda adaptarse de manera tranquila y segura a la escuela.

Se presenta un significativo porcentaje de niños que manifiestan ansiedad los primeros días de clase y durante el período de adaptación, así como también un gran número de padres que manifiestan temor por dejar a sus hijos en la escuela.

Por parte de los padres existe la poca disponibilidad de tiempo para colaborar con el periodo de adaptación del niño en la escuela, pero se presentan dispuestos a recibir orientación al respecto.

Los padres observan que es necesario que la institución colabore más con las actividades de bienvenida y adaptación, de los niños que ingresan por primera vez a la escuela, y se realicen actividades recreativas en ambientes acogedores.

Existe un número significativos de padres con un alto desconocimiento con respecto a la consecuencia de la sobreprotección, pero están dispuestos a recibir orientación con respecto a esta actitud.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barber, R. (2009). *El desarrollo del niño. Psicología Infantil*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/idp/3/dt/esp/barber.pdf>
- Borja, R. (2012). *La Sobreprotección Familiar y su Incidencia en el Desarrollo integral de los niños y las niñas del Centro Infantil Buen Vivir Creciendo Felices de la Universidad Técnica de Ambato*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- García, C. (2009). *El primer año de Escolarización: Cuando el niño de 2 años llega a la Escuela*. Madrid: Narcea.
- Sabino, C. (2010) *El Proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Tamayo & Tamayo (2013). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Limusa,
- Urrea, M. (2008). *Adaptación Escolar de Menores con Experiencias Preescolar*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Vázquez, R. (2008). *El periodo de adaptación escolar*. Recuperado de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2009/08/14/187259.php>.
- Villegas, E. (2010). *Un enfoque actual de la Adaptación del niño al Centro Infantil*. México: Mc Graw Hill.

Fecha de presentación: noviembre, 2017, Fecha de Aceptación: febrero, 2018, Fecha de publicación: julio, 2018

24

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

THE CONTINUING EDUCATION OF THE PRIMARY BASIC EDUCATION TEACHER IN COLOMBIA

Lic. Jorge Eusebio Gómez Jiménez¹

E-mail: Jorge_gomez_cu@yahoo.es

¹Fundación para la Formación Integral y el Desarrollo Humano. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gómez Jiménez, J. E. (2018). La formación continua del docente de la educación básica primaria en Colombia. *Revista Conrado*, 14(64), 174-178. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2020) señala que el propósito fundamental de los próximos cuatro años será mejorar la calidad de la educación, considerada el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad. El objetivo de esta investigación es hacer una valoración sobre la formación docente en el área de la cultura física en Colombia, para ello se realiza una revisión de la bibliografía y una caracterización del estado actual de la Educación Básica Primaria en Colombia.

Palabras clave:

Formación continua del docente, Educación Básica en Primaria.

ABSTRACT

In Colombia, the National Development Plan (2010-2020) states that the fundamental purpose of the next four years will be to improve the quality of education, considered the most powerful instrument to reduce poverty and the most effective way to achieve prosperity. The objective of this research is to make an assessment about teacher training in the area of physical culture in Colombia, for this it is carried out a review of the literature and a characterization of the current state of the Primary Basic Education in Colombia.

Keywords:

Continuous teacher training, Basic Education in Primary.

INTRODUCCIÓN

Los problemas de la formación del hombre son en la actualidad, objeto de estudio e investigación por diferentes especialistas, lo que origina la existencia de diversas tendencias y concepciones al respecto. Al valorar la literatura sobre la temática se destacan varias definiciones sobre el proceso de formación del profesorado.

Marcelo (1989), plantea que “es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en ejercicio se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional”.

La formación del docente en la actualidad se ajusta a los cambios sociales y tecnológicos que ocurren en las instituciones educativas, ellos se convierten en exigencias para los contextos educativos, a lo que deben dar respuesta los docentes mediante la formación. Indiscutiblemente esto amerita pasar por la formación en el área de conocimiento específico sobre lo que instruye y educa (Zabala, 2003).

Según Fernández & Márquez (2014), la tendencia actual es ver la formación del docente como “un proceso continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje”. En este proceso se ha distinguido la formación inicial y la formación permanente. Este autor plantea que no existe entre ellas una barrera, pues aquella es el cimiento sobre el cual se continúa, tras haber logrado la titulación, a través de la formación permanente.

La formación de los docentes de cualquier nivel educativo supondrá la actualización científica, psicopedagógica, cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial y permanente, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional y su desempeño docente (Imberón, 2007).

DESARROLLO

La formación permanente del profesorado se convierte en uno de los aspectos más relevantes para la mejora de la práctica educativa. Dentro del campo de la educación supone la apertura del docente a nuevas vías de conocimiento, denotando además una motivación intrínseca sobre la verdadera comprensión de su práctica profesional.

En este sentido, la Educación Física (EF) escolar adquiere unos matices particulares, teniendo en cuenta la herencia y la trascendencia que esta área ha tenido y tiene dentro del currículo escolar. Por ello, y dentro de la diversidad de enfoques y concepciones posibles, el profesorado en activo de Educación Física tiene una predisposición

diferente hacia este tipo de formación, ya que influyen factores como la edad, la experiencia o el género. Sin embargo, se comprueba cómo la valoración que realizan los docentes es más positiva cuando la formación se centra en propuestas prácticas que puedan ser aplicadas en sus aulas a corto plazo (Baley, 2009). En este sentido se establece que la formación permanente para el profesorado no debe centrarse en que el ponente instruya o imparta lecciones magistrales a los asistentes.

Del mismo modo, Capella, Gil & Martí (2014), demuestran que la percepción del docente de EF varía mucho en función de la concepción metodológica que tengan, sea esta más tradicional o innovadora. De este modo, existe una cierta reticencia de los docentes que basan sus clases en la calificación de los test de condición física a entender el área como algo más integral e interdisciplinar.

Los cambios en las percepciones que experimentan los docentes hoy, otorgan una gran cantidad de información que debe ser desglosada, analizada y categorizada (Esteban Luis, Fernández Bustos, Díaz Suárez & Contreras Jordán, 2012). En este sentido, el plano metodológico tiene mucha relevancia en esas percepciones, al delimitar, en parte, la manera en la que el profesorado de Educación Física aborda el proceso educativo dentro del aula. Por lo tanto, las actividades formativas permiten al docente de Educación Física compartir experiencias y dar respuesta a problemas que se encuentren en el día a día del aula (Doolittle, 2014; Fernández-Río, 2014).

Las actuales reformas generan cierta confusión en el ámbito educativo, sobre todo por el desajuste que se produce en los nuevos contenidos y en las expectativas de los estudiantes. Esta dificultad muestra un conflicto de perspectivas que sugiere una adecuación de los métodos de enseñanza para lograr alcanzar estas nuevas pretensiones, lo que deriva en una desorientación entre el profesorado ante la multiplicación de las demandas educativas (Guisasola, 2001).

Con relación a la Educación Física, algunos especialistas en el campo de la Didáctica de esta área plantean la necesidad de este cuerpo de conocimientos por las diferencias que observan entre la enseñanza y el aprendizaje que se producen en el aula y los que se producen en las instalaciones deportivas (Carosio, 2001). Tales afirmaciones sustentan que el contexto físico es una variable importante dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje y por ende, el principal factor de la necesidad de construir nuevas teorías sobre la enseñanza que en éste campo se originan.

[Caracterización del estado actual de la Educación Básica Primaria en Colombia](#)

En el análisis de los documentos rectores y lineamientos en la República de Colombia se revisaron los relacionados específicamente con la formación continua de los docentes, tales como: Ley 115 de 1994; Ley 715 del 2001; Decreto 709 de 1996; Plan de formación docente para la calidad educativa y los Planes Territoriales de Formación Docente.

En el análisis se pudo determinar que, las ofertas de formación continua para los docentes son pocas relacionadas con el área de la Educación Física, los contenidos no satisfacen sus necesidades de aprendizajes relacionadas con la temática en cuestión.

Además el Ministerio de Educación Nacional implementó el Proyecto *Todos a Aprender* establecidos para los docentes de Colombia, pero no se realizó ningún tipo de capacitación en el área de Educación Básica Primaria, específicamente en la asignatura Educación Física.

La Secretaria de Educación de Santiago de Cali ofrece diversos programas de formación para los docentes, pero carecen de una política que garantice la superación permanente de los docentes en el municipio. Además, en el área de Educación Física no ofrecen ninguna.

Con relación al Proyecto Educativo Institucional, hay que destacar que es la máxima expresión de autonomía institucional para cada institución educativa; brinda la facultad para definir su identidad y es construido por los diferentes organismos en los que están representados los integrantes de la comunidad educativa, lo que garantiza la participación democrática en las decisiones institucionales, debe señalar los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar en función de sus características, necesidades y requerimientos. Sin embargo no establece ninguno que esté con el área de la Educación Física.

Se realizan entrevistas a directivos que fueron confeccionadas con el objetivo de conocer los criterios sobre las necesidades de formación de los docentes en el área de la Educación Física, así como sus sugerencias en función de resolverlas. El criterio para la selección de la muestra tuvo como máxima que los directivos tuvieran más de 10 años de experiencia en dirección, conocimientos en torno a la formación continua de los docentes y el área de la Educación Física.

Se aplicaron a 12 directivos los cuales mostraron disposición de participar en la investigación, los cuales se caracterizan por lo siguiente: rectores de instituciones educativas (4); coordinadores de instituciones educativas (8).

Al valorar las entrevistas se pueden determinar las siguientes regularidades:

- Los directivos coinciden en plantear que la formación de los docentes para el área de Educación Física es insuficiente, que no se tiene en cuenta en las instituciones educativas estas falencias a la hora de planificar actividades de superación para los docentes. Reiteran además que, la formación recibida en esta área durante el pregrado no es suficiente, pues la mayoría de los docentes que imparten la asignatura no son graduados de la especialidad.

Los problemas principales que presentan los docentes en el área de la Educación Física, están centrados precisamente en el poco conocimiento de sus particularidades específicas de la Educación Física, así como de los contenidos y metodologías para el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Los directivos plantean que los docentes se manifiestan preocupados e inseguros en relación a cómo desarrollar las clases y solo se concentran en desarrollar actividades de juegos con pelotas, fundamentalmente el fútbol.

Los directivos coinciden en señalar que las ofertas de formación continua (seminarios o capacitaciones) que favorezcan la formación de los docentes para el área de Educación Física, no se han realizado y solo se concentran en asignaturas como Español, Matemática, Lengua, Artística e Historia.

Consideran que en las instituciones educativas no tienen las instalaciones adecuadas para el desarrollo de las clases de Educación Física, y que existen dificultades en la elaboración de las propuestas curriculares de la asignatura. Plantean además que, consideran importante la formación continua de los docentes en lo relacionado con los planes, programas y lineamientos de la Educación Física para el grado, así como, de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Finalmente plantean que no se realizan observaciones ni visita a clases a la asignatura motivo de estudio y que existe una contradicción marcada en la importancia que reviste la misma en la formación multilateral de la personalidad en las jóvenes generaciones y las falencias en la formación que tienen los docentes en la Didáctica de la Educación Física por lo que no tienen herramientas para enfrentar adecuadamente el proceso docente de la Educación Física.

Se realizaron observaciones a clases, la Guía para la misma está compuesta por 9 indicadores y se aplicó a 35 profesores de la institución educativa "Juan Pablo II" conformada por 4 sedes en el municipio Santiago de Cali, departamento del Valle del Cauca, República de Colombia, los cuales imparten docencia desde 1ro. a 5to. grado, con los siguientes resultados:

- En relación con la atención al calentamiento durante la clase se pudo observar que solo 3 docentes (12%) realizan casi siempre el calentamiento adecuado antes de empezar la parte inicial de la clase.
- Solo 5 docentes (14,2%) utilizan siempre materiales e implementos deportivos acorde al objetivo de la clase. En el 93 % de las clases visitadas los docentes no articulan los contenidos de la clase con los objetivos ya impartidos con anterioridad. Además, se aprecia el poco dominio de la caracterización física y pedagógica de los estudiantes, la no utilización de variantes metodológicas que faciliten la atención diferenciada e individual, así como el trabajo en equipo.
- Otro elemento que se constató fue que en 31 de las clases observadas (88,8%), pocas veces aplican la evaluación durante la clase y al final de la misma, todos los estudiantes realizan la misma actividad y responden a las mismas preguntas y ejecutan los mismos ejercicios. Igualmente en el 88,8% de las clases se pudo observar que los docentes utilizan los mismos ejercicios con todos los estudiantes, así como las dosificaciones tanto en repeticiones como en distancia.
- Finalmente se pudo determinar que solo 8 docentes (22,8%) corrigen los errores técnicos de los estudiantes durante la ejecución de los ejercicios.

Se aplicó además un cuestionario a docentes de la Institución Educativa seleccionada, con el objetivo de identificar las necesidades de formación continua de los docentes en el área de la Educación Física.

La población estuvo integrada por 56 docentes de la institución educativa *Juan Pablo II*. Las características de los docentes son las siguientes:

- Los hombres representan la mayoría de los encuestados (53,2%).
- El 47,3 % posee entre 11 y 15 años de experiencia. El 84,6 % son nombrados, pero el 100 % de los docentes encuestados consideran no ha recibido ningún tipo de formación en el área Educación Física y los contenidos recibidos están relacionados con juegos de mesa, moldeado de plastilina e higiene y normas de salud.
- El 92,1 % de los encuestados plantean que, consideran importante la formación continua en lo relacionado con los planes, programas y lineamientos de la Educación Física para el grado, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, el trabajo metodológico y la evaluación y seguimiento.
- Con respecto a si existe un sistema actual de formación permanente del profesorado, el 90,7% plantea que si pero con dificultades, tanto en los temas a impartir, los espacios físicos de trabajo y los tiempos para la formación de los docentes.

- El 100 % de los docentes plantean que en la formación que reciben no es considerada su preparación para enfrentar a grupos numerosos y heterogéneos de estudiantes y manifiestan dificultades en el manejo de las situaciones que se presentan en clases.
- Los docentes plantean que realizan la elaboración de los programas y en otras ocasiones los asumen ya elaborados y que estos están por lo general desvinculados de la práctica educativa de la Educación Física.
- El 100% de los encuestados plantean que la formación permanente del docente en Educación Física repercute en el mejor desempeño profesional.

Otro de los elementos valorados por los docentes encuestados es que la Educación Física debe tener una continuidad en las diferentes escuelas deportivas y sus diferentes disciplinas deportivas.

CONCLUSIONES

Se aborda la caracterización de la formación didáctica de los docentes en la Didáctica de la Educación Física en el contexto colombiano, revelando las necesidades de formación continua de estos para la Educación Física. Se determinó que la formación continua de los docentes es una necesidad para la mejora de sus modos de actuación, los docentes de la Educación Básica Primaria necesitan de los fundamentos de la Didáctica de la Educación Física para el accionar metodológico más adecuado en las condiciones reales de la docencia colombiana.

La revisión develó que esta es obtenida de su propia experiencia y sin preparación teórica que les posibilite un proceso orientado de forma adecuada y proactiva, de acuerdo a las necesidades internas y externas de la institución educativa y su contexto social.

La concepción de la formación continua del docente de la Educación Básica Primaria en la Didáctica de la Educación Física se concibió desde la educación y la instrucción, la utilización de las categorías de la enseñanza de acorde con la profesión, condiciones metodológicas para la utilización de métodos y procedimientos organizativos y medios e implementos deportivos en espacios docentes, como un sistema integrado, contextualizado y formativo para la transformación de los modos de actuación del docente de esta enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baley, R. A. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ828882>

- Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la Educación Física. *Educación Física y deportes*, 116(2), 33-43. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/download/279279/366991>
- Carosio, M. (2001). *La didáctica de la Educación Física: cuando el conocimiento se trata de "especial". ¿Una didáctica especial para un profesor especial?* efdeportes.com/ Revista Digital, 7(36). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd36/didact.htm>
- Doolittle, S. (2014). Profiles of Change: Lessons for Improving High School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 85(3), 27-31. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2014.875803>
- Esteban Luis, R., Fernández Bustos, J.G., Díaz Suárez, A., & Contreras Jordán, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artconductas291.htm>
- Fernández, M., & Montero, M. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96841>
- Guisasola, J. P. (2001). Formación Continua del profesorado, investigación educativa e innovación en las ciencias de la enseñanza. *Revista Interamericana de Formación del profesorado*, 41, 207-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404113.pdf>
- Imbernón. F. (2005). ¿Que es formación permanente? *Cuadernos de pedagogía Revista de Educación*, 348, 70-73.
- Imbernón. F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 5(1), 145-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55100108.pdf>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

25

PROPUESTA PARA INTEGRAR EL TRABAJO EN LAS ASIGNATURAS METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTOS DEL MARKETING

PROPOSAL TO INTEGRATE THE WORK IN THE SUBJECTS METHODOLOGY OF THE INVESTIGATION AND FUNDAMENTALS OF MARKETING

Dr. C. Raúl Rodríguez Muñoz¹

E-mail: rrodriguez@umet.edu.ec

Diego R. Rubio Erazo²

E-mail: drubio@umet.edu.ec

Pablo Solórzano²

E-mail: psolorzano@umet.edu.ec

¹ Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana de Ecuador.

² Universidad Metropolitana. República de Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez Muñoz, R., Rubio Erazo, D. R., & Solórzano, P. (2018). Propuesta para integrar el trabajo en las asignaturas Metodología de la investigación y Fundamentos del marketing. *Revista Conrado*, 14(64), 179-187. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación de habilidades y la consolidación del conocimiento en las asignaturas Fundamentos de Marketing y Metodología de la Investigación Científica constituyen un desafío en la carrera de Gestión Empresarial de la Universidad Metropolitana de Ecuador. Por eso, este artículo pretende mostrar una propuesta para integrar los procesos de enseñanza - aprendizaje y contribuir a la formación profesional desde ambas materias. Los fundamentos teóricos de los proyectos de investigación para la toma de decisiones en la consolidación del conocimiento se asumen como sustento y se articulan las habilidades de ambas materias. Contamos con una metodología mixta, que combina métodos como la observación científica; el analítico - sintético; el intercambio y la discusión grupal para llegar a la validación. El resultado principal son las pautas para organizar las formas de organización y articularlas en las asignaturas Metodología de investigación y Fundamentos de marketing. Como conclusiones, se confirma que las pautas propuestas pueden contribuir a través de una selección adecuada de formas de organización para el desarrollo de habilidades técnicas y capacitación profesional; la planificación de la clase en Educación Superior debe priorizar la selección armónica de las mismas para las asignaturas del mismo semestre.

Palabras clave:

Formación profesional, proyecto, metodología, marketing.

ABSTRACT

The formation of skills and consolidation of knowledge in the subjects Fundamentals of Marketing and Methodology of Scientific Research constitute a challenge in the career of Business Management of the Metropolitan University of Ecuador. That is why, this article aims to show a proposal to integrate the process and contribute to professional training from both subjects. The theoretical foundations of the research projects for the decision making in the consolidation of knowledge are assumed as sustenance and the skills of both subjects are articulated. We rely on a mixed methodology, combining methods such as scientific observation; the analytical - synthetic; the exchange and group discussion to arrive at the validation. The main result is the guidelines to organize the forms of organization and articulate them in the subjects Research methodology and Marketing Fundamentals. As conclusions, it is confirmed that the proposed guidelines can facilitate the development of the training process in general and in particular of the specific skills of these subjects; planning the class in Higher Education must prioritize the harmonic selection of organizational forms for the subjects of the same semester.

Keywords:

Professional training, project, methodology, marketing.

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Metropolitana del Ecuador la carrera Gestión Empresarial prioriza la investigación, sea de mercado o para apoyar el desarrollo de la gestión por procesos. Los cambios constantes en el tejido empresarial hacen que también cambien las formas de organizar la investigación y sus recursos ya que completan las dinámicas del mercado y sustentan la información que impacta en los procesos de formación profesional.

Son ideas que se fertilizan con el esquema básico de investigación de mercado Kinneer & Taylor (1990), desde él se persigue la obtención de información para lograr que la disposición de la misma aporte a la gestión de una institución. La información debe ser empleada en la toma de decisiones de mercadeo y se exige que sea lo más veraz posible, lo cual demanda del profesional habilidades y competencias refinadas.

Las investigaciones de Kottler & Armstrong (2007), destacan la importancia de los estudios formales para situaciones específicas y connotan la inteligencia de marketing. Permiten destacar determinadas habilidades y dan un peso a la identificación de las preferencias de los consumidores por un producto, los efectos que generan en ellos para convertirse en una información clave. Si dudas es una habilidad básica que debe ser lograda desde los primeros semestres de estudio y perfeccionada en la formación profesional para completar ya las competencias que se exigen en la actualidad. De tal caso se demandan cambios en la formación, razones que nos lleva a pensar en cómo se imparten las asignaturas que contribuyen a mejorar la formación de las referidas habilidades y de otras en el licenciado o el ingeniero; es decir como logran organizar en cada asignatura el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En las mallas curriculares las asignaturas Fundamentos del Marketing y Metodología de la investigación se identifican con el aporte a la formación de las habilidades básicas, a como identificar y seleccionar técnicas y métodos de investigación apropiados que se aplican después durante toda la carrera y el quehacer profesional del graduado. En este sentido, la estrategia definida en la carrera Gestión Empresarial ha sido extraer el máximo de experiencias a la relación I+D+i priorizando tanto los proyectos de vinculación como los proyectos de investigación.

En ambas asignaturas Metodología de la Investigación y Fundamentos del Marketing se utilizan los proyectos y a través de trabajos de culminación en las asignaturas y los **productos integradores**; se puede articular la salida y evaluación de varias habilidades de interés para la carrera y

la formación de los licenciados e ingenieros. Estos trabajos finales y productos integradores si se logran con la coherencia y calidad requerida en cualquier semestre potencian el desarrollo de las habilidades específicas de cada asignatura; pueden mejorar la formación futura de competencias, contribuir a la formación profesional. Los productos integradores son la presentación final con vista a la evaluación de los estudiantes en las asignaturas que se integren; sin embargo el reto radica precisamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura y los avances que ocurren en cada proyecto; es una articulación compleja de resolver si se tiene en cuenta que responden a planificaciones distintas en ocasiones en un mismo semestre y en otras cambia en cada semestre de acuerdo con los grupos de estudiantes y las carreras a que pertenecen.

Por ello el presente artículo muestra una manera de influir en la formación profesional priorizando el conocimiento particular de la asignatura y articulando el desarrollo de habilidades para los procesos de marketing y la investigación científica. El empleo del análisis documental, las técnicas como la encuesta y entrevista así como el método de la observación apoyaron el desarrollo del estudio inicial; luego la utilización del método analítico- sintético y la discusión grupal guiaron a configurar propuestas o pasos para mejorar la estructura y planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje en las asignaturas. Se asumen como marcos muestrales los estudiantes de la carrera Gestión Empresarial que solicitan la asignatura Fundamentos de marketing y Metodología de la investigación en los períodos o semestres 39, 40, y 41 del año 2017.

DESARROLLO

Para iniciar la investigación se buscó información del aprendizaje logrado en las asignaturas Fundamentos de Marketing y Metodología de la investigación. La información propició centrar la atención en los proyectos de investigación de la carrera, determinar las habilidades que permiten desarrollar y los proyectos integradores de los estudiantes. La observación de las actividades desarrolladas por los estudiantes, su motivación y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en distintos momentos destaca cómo podemos incidir en los proyectos de la Zona 2 y 9 importante para destacar que aunque básicas el aporte de las mencionadas asignaturas es crucial. Se emplea también en principio la discusión grupal con los estudiantes y docentes para escuchar criterios comparar los mismos con los resultados de los productos integradores ya defendidos y encontrar confiabilidad de los resultados de la observación. Es importante apuntar los

marcos muestrales; se tuvo en cuenta dos grupos A y B al primero se le aplica el cumplimiento de estas pautas de integración y al segundo no se le aplica. Para poder comparar los resultados la muestra se asumió como aleatoria simple de la siguiente manera, 8 estudiantes del grupo A de la Carrera Gestión Empresarial y 9 estudiantes del grupo B de igual carrera; como en los grupos existen también estudiantes de otras carreras se decidió incorporar a las muestras cinco y cuatro estudiantes de la carrera Contabilidad y Auditoría de ambos grupos completando en ambos casos 35 estudiantes; la población de la cual se extrajo la muestra de ambos grupos para un total de 52 estudiantes por lo que las muestras seleccionadas representan un 50% del Universo de estudiantes.

Los proyectos, aproximaciones al proceso de formación de habilidades técnicas en las asignaturas

Se asumen dos proyectos de investigación de la carrera Gestión empresarial, atendiendo a la relación que pueden tener en la formación desde ambas asignaturas Fundamentos del marketing y Metodología de la Investigación. El primer proyecto *Propuesta de un modelo de gestión empresarial con base a la situación actual de las PYMES del Distrito Metropolitano de Quito incluye también* la búsqueda de efectividad de las organizaciones, a partir del desarrollo de la Investigación y la Innovación que conlleve a un modelo de excelencia empresarial. En los Modelos de Gestión por Competencia se asevera la importancia de contar con adecuados y justos niveles de conocimientos, destrezas y o habilidades.

Los futuros graduados deben influir en el establecimiento de las ventajas competitivas en sus productos o servicios, de modo que le permitan no sólo mantenerse en los mercados conquistados, sino además que le posibiliten el logro de otros nuevos lo que connota la importancia y posibilidades del proyecto.

En el segundo Proyecto *Diseño y propuesta de un modelo de gestión por procesos para la Carrera de Gestión Empresarial*; se destaca que en la Carrera se encuentran orientados algunos procesos sustantivos como: Investigación, Docencia, Vinculación con la Sociedad, Prácticas pre profesionales y Seguimiento a Graduados. El proyecto aporta a la mejora de los procesos sustantivos generales establecidos por la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET).

La teoría de la psicología social destaca algunas definiciones entre ellas la adopción en situaciones de la vida real de prácticas nuevas o modificadas basadas en la investigación, prácticas e ideas de la práctica social (PS) lo que se asume como un punto importante. Asumimos el primer proyecto mismo que repercute de manera directa

en el tejido empresarial y puede impactar a largo plazo en uno de los sectores que más demanda hoy una transformación en el Ecuador. El análisis de ambos proyectos llevo a definir que el primero puede generar posibilidades tempranas de participación a partir del diagnóstico de nuestros estudiantes.

Breve análisis de las asignaturas Marketing y Metodología de la Investigación

La integración para el fortalecimiento de las habilidades básicas son sustentos para que en el semestre II y III se trabaje con la asignatura Marketing y en el V con las asignaturas Investigación operativa e Investigación de Mercado. Sirven para el accionar investigador en el semestre VII; VIII y IX etapa final de formación académica el estudiante logrando una participación activa en el Marketing Estratégico; la Planificación Estratégica, el Diseño de Proyectos Empresariales y la Evaluación de Proyectos Empresariales.

La asignatura Fundamentos de Marketing posee 24 horas de aprendizaje asistido por el profesor y ocho de aprendizaje colaborativo con 22 horas Prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y 26 horas de aprendizaje autónomo para 80 horas totales. Se señala como objetivo general *Describir las variables de la mezcla de marketing a través de la revisión de los principios del producto, precio, distribución y comunicación, para ser aplicados en las organizaciones con o sin fines de lucro donde se desempeñen laboralmente*. Comparamos las habilidades en cada unidad de la asignatura y se valora lo que es posible tener en consideración para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje así fue determina a la relación entre las habilidades de ambas asignaturas Fundamentos de Marketing y Metodología de la Investigación Científica.

La asignatura Metodología de la investigación cierra su ciclo al final del semestre con un proyecto de diseño de investigación y en Fundamentos es posible por los contenidos evaluar de manera parcial, pueden materializarse las habilidades de forma independiente en un plan de negocios como proyecto final. El sistema de habilidades de Metodología de la Investigación - Fundamentos de Marketing puede integrarse; de ahí lo necesario de establecer nexos con actividades prácticas caso contrario es más difícil de establecer un solo producto por asignatura.

La observación de empresas del distrito Metropolitano Quito Zona 2 y 9 donde se insertan los estudiantes connota la existencia de problemas identificados en el funcionamiento de las organizaciones empresariales, la búsqueda de la competitividad así como, el desarrollo de emprendimientos innovadores mediante la integración

de todos los actores y recursos. Evidencia la necesidad de programas de formación y/o modelos de negocios de las organizaciones para el logro de la competitividad; sin dudas tiene sus bases en la propia formación de nuestros estudiantes que laboran allí y podrían realizar el diagnóstico para poder modelar y contribuir a la transformación.

Consolidar un modelo de Gestión Empresarial en las PYMES del Distrito Metropolitano de Quito para que logren la competitividad requerida por los mercados del milenio.

Para lograr este objetivo se propuso desarrollar la articulación adecuada de la formación en marketing y metodología de la investigación desde el primer semestre; se busca que desde la Metodología de la investigación el estudiante se identifique con los planteamientos de los proyectos de investigación, no esperar a los semestres siguientes sino comenzar a conformar una base que apoye el desarrollo de las habilidades particulares de diagnóstico y la segunda con propuestas de solución a problemas empresariales.

El proyecto informa de las principales afectaciones de las PYMES para su desarrollo, lo cual destaca que la obtención del crédito por parte de las Pymes se ha visto reflejada en el incremento de la capacidad de producción en un 40% y la ampliación de la línea de productos en un 24%. Además, los factores que no han permitido cumplir con el fin establecido del crédito han sido el desequilibrio económico en un 37% y la inestabilidad política en un 19% (Chillán Criollo & Muzo Salazar, 2016).

Con estos datos reales se puede ir a corroborar mediante el diagnóstico una formación del estudiante reforzado con el conocimiento de líneas de productos y análisis económicos de empresas las cuales comienzan a trabajarse en el primer semestre durante el tema 4, ver tabla 1.

Bernal (2010) sugiere que la ciencia debe dar respuesta a las causas o motivos fundamentales de los fenómenos. Afirma que la explicación de carácter causal debe estar expresada por la búsqueda de leyes generales hipotéticas. Más adelante advierte que *“la científicidad de las ciencias sociales está dada por la capacidad de las mismas para acomodarse al paradigma de las ciencias naturales”*. (Bernal, 2010, p. 37)

Para considerar la pertinencia se trabajó entre el Plan Nacional toda una vida, las líneas de investigación de la carrera y el proyecto, la conformación del proyecto se sustenta precisamente en las líneas UMET y el Plan. Desde esta perspectiva, la enseñanza en las asignaturas Fundamentos de Marketing y Metodología de la Investigación puede adentrarse en la relación. Hacia lo

externo de la formación podría impactar en PYMES y hacia lo interno en la gestión de procesos de la carrera. Las experiencias anteriores con el empleo de la metodología del estudio de caso, Hernández & Rodríguez (2017), destaca la misma para estas asignaturas, fundamental en el desarrollo de habilidades de diagnóstico y configuración de hipótesis que llevan al mejoramiento de la formación profesional del graduado en Ing. de Gestión Empresarial al relacionar al estudiante con la realidad, motivarle y proporcionarle capacidad de análisis para resolver problemas profesionales.

Pautas para las asignaturas Metodología de la investigación y Fundamentos del Marketing

A partir del análisis documental de los resultados del proyecto Propuesta de un modelo de gestión empresarial con base a la situación actual de las PYMES del Distrito Metropolitano de Quito y análisis de las teorías de la formación de habilidades técnicas se decidió no proponer cambios de contenidos en los syllabus de las asignaturas Fundamentos de Marketing y Metodología de la investigación. Se enfocó hacia la metodología y establecimiento de reorientación en los trabajos y deberes de los estudiantes que se logran en aprendizaje autónomo, válido para definir la primera pauta corroborado con la observación a los estudiantes en las empresas de zona 2 y 9.

Ello llevo a definir entonces para él estudiante que se identifique con lo que investiga en su carrera, para quien se investiga y porque se investiga, eje que configura el ajuste de actividades y formas de organización. Enumeramos las pautas a seguir.

1ra Pauta: Guiar al estudiante hacia la búsqueda de las líneas de investigación de su carrera, relacionarlo con los problemas que allí se investigan.

La anterior pauta es fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje tanto para Metodología de la Investigación como para Fundamentos del Marketing, tanto en un caso como otro se recurre a la pertinencia de los estudios y tareas que en la asignatura se orienten.

Si el estudiante de primer semestre identifica la línea de investigación y programa de investigación de su carrera está logrando una teorización básica para relacionar la importancia de la asignatura y cuáles son sus posibles salidas.

2da Pauta. Establecer un balance de los contenidos, objetivos, habilidades con salida en las formas de organización.

Decidir el número de clases prácticas tiene el límite propio de la estructura curricular ósea así como no todo el

tiempo podemos dictar conferencias tampoco podemos trabajar clases prácticas sin proporcionar una buena teoría. Pero el trabajo autónomo del estudiante puede enlazar teoría y práctica, favorece el desarrollo de habilidades de la profesión al estar ubicado tempranamente en el sector empresarial.

Hernández & Infante (2017), planteaban que la preparación de las clases es fundamental para el éxito y entendemos que en nuestro caso puede ayudar en gran medida a preparar en trabajo autónomo. Ello se confirma cuando expresan que *“en el nivel universitario se requiere que la clase evidencie la creatividad del docente para motivar a los estudiantes por el estudio, la ampliación de sus conocimientos, la participación activa en su adquisición y el establecimiento de sus nexos con la futura profesión”* (p. 3), puntualizan la necesidad de variar las formas de planificar para obtener motivación en los estudiantes ampliar sus conocimientos. Por ello, el análisis del fenómeno supone que el docente debe concebir una o varias estrategias para seleccionar la ideal, llevar la combinación de formas de organización a la ideal. La teoría didáctica no concibe una forma particular óptima que combine las tareas de un proyecto de investigación; se refiere al aprendizaje por proyectos pero en nuestro caso para los primeros semestres no es posible iniciar dado el alto volumen teórico; se visualizan sólo las Prácticas de taller o la Clase Práctica pudiendo aprovecharse más el aprendizaje autónomo. Según refiere algunos docentes el estudiante aún no está listo para trabajar en proyectos de investigación o vinculación sin un balance real de sus habilidades en ambas asignaturas.

3ra Pauta: Definir qué presupuestos teóricos del proyecto de investigación y que tareas pueden servir de guía para las asignaturas.

El estudiante de primer semestre está lejos de tener habilidades suficientes para desarrollar una tarea compleja de investigación, pero si diagnóstica e identificar según la teoría. Es por ello que aquí es donde consideramos podría operarse el mayor cambio, la idea debe ser lograr la aproximación máxima al contexto en que se desarrolla el proyecto de investigación de la carrera, familiarizarle con el estudio de caso, enfocado a detectar problemas prácticos que lleven a una calificación en la asignatura Metodología de la Investigación o Fundamentos de marketing. Buscar legitimar los casos con lo que en teoría del proyecto se plantea, evitando que sea una selección de estos casos al azar.

Asumimos el Proyecto Propuesta de un modelo de gestión empresarial con base a la situación actual de las PYMES del Distrito Metropolitano de Quito. Parte del análisis

de los modelos de calidad su evolución hasta encontrar los modelos de excelencia como son los siguientes: Modelo Malcolm Baldrige; el Modelo EFQM y el modelo Iberoamericano. Se desarrollará uno que se adapte a las características de las PYMES del Distrito Metropolitano de Quito, fundamentado en la implementación de la Norma 15-80 de Gestión por Procesos. Las micro, pequeñas y medianas empresas constituyen el mayor porcentaje de empresas en Zona 2 y 9 del distrito Metropolitano Quito. Los verdaderos cambios que impactan en el desarrollo se orientan a la microeconomía que se genera por la competencia en alcanzar los mercados. Para la formación de habilidades y competencias desde los primeros semestres; identificamos una opción que podría impactar también en las PYMES, generar diagnósticos a presentar en productos integradores de los estudiantes.

4ta.Pauta: Establecer un balance favorable de las formas de organización para el desarrollo de las habilidades de cada asignatura.

Es diferente aprovechar el espacio práctico vinculado a los proyectos de carácter socioeconómico, bajo una definición de impacto. Las formas de organización proveen utilidad didáctica para favorecer el desarrollo académico del estudiante, deja abierta la posibilidad de establecer nexos entre ellas y es aquí donde encontramos entonces otra posibilidad para combinar las asignaturas básicas de Fundamentos del Marketing y Metodología de la Investigación empleando las teorías y métodos pero desde el proyecto de investigación.

La estructura de la relación de formas de organización propuesta Conferencia- trabajo autónomo – clase práctica deja espacio para combinar y articular el aprendizaje de una profesión potenciando la preparación individual y colectiva en el aprendizaje autónomo.

Establecer una unidad de análisis y una unidad de observación, así como: plan de análisis, esquema de exposición, trabajo de campo, diagnósticos, intervenciones, evaluaciones, y procedimientos para determinar la validez y la confiabilidad o criterios de rigor científico; forman parte del diseño propuesto para asumir en Metodología de la Investigación como asignatura. En Fundamentos del Marketing notamos que los contenidos partiendo de la Unidad II atienden la gestión organizacional y administración de procesos lo cual se relaciona con la filosofía del proyecto; la administración con enfoque desde procesos científicos. Debiendo la administración seleccionar, capacitar, enseñar y desarrollar científicamente a cada colaborador de la empresa para que la persona adecuada tenga el trabajo correcto; por ello acerca de este tema se profundiza en el aprendizaje de los estudiantes. Son

algunas de las acciones prácticas que llevan fundamentar didácticamente el número de clases, la naturaleza de las mismas permite asumir de manera independiente las habilidades de ambas asignaturas, pues no se trata de un vínculo con la realidad de manera sistematizada lo cual ya es una experiencia, sino articulada con la actividad investigativa y de formación profesional de la carrera.

Integración en el proceso de enseñanza –aprendizaje de las asignaturas Fundamentos del marketing y Metodología de la investigación con las actividades de proyecto.

Según Pérez (2002), la integración se define como *“un tipo peculiar de complementación, donde determinado agente aglutinador, por medio de la síntesis de determinados elementos, que concurren en cierto contexto, produce el logro de una aspiración, que no se alcanza ni con la participación independiente de los integrados, ni con la simple superposición de los mismos”* (p. 140). Otros resultados se perfilan a la orientación del aprendizaje como construcción del conocimiento a partir de situaciones problemáticas, tal y como Castellanos (2003), quien refiere el alumno puede aproximar sus actividades a un trabajo científico en el momento de abordar los problemas y lo plantea a través de trabajos afines de bachillerato particularmente en física.

Ese pilar fundamental es la acción transformadora que se produce a partir de la unidad y cohesión entre los sujetos en la actividad guiada por los propósitos que la definen. Esta idea tiene especial significación, en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Ciencias Técnicas; dado el carácter sistémico de las relaciones y conexiones entre los componentes –personales y no personales- en los que descansa el equilibrio de las condiciones en que se desarrollan y la efectividad de las acciones de todos los implicados.

Las interrelaciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúan como mediadoras en el cumplimiento de los objetivos y connotan la dinámica entre la realidad educativa y las necesidades personales y profesionales del estudiante. Se materializan cuando se consigue articular y constituir las influencias que ejercen cada uno de los sujetos implicados en las actividades, las que pueden -incluso- reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la intersubjetividad que deviene del estudiante, aun cuando se mantenga la unidad entre objetivo – contenido- método.

En general, la integración constituye la base fundamental para cohesionar, unificar y lograr unidad en la intencionalidad de los sujetos que contribuyen a la formación profesional. Con estos presupuestos comparamos los

objetivos específicos del proyecto de investigación asumido para el estudio.

El proyecto se orienta a desarrollar un modelo de gestión empresarial que contribuya al impulso de la competitividad de las Pymes del Distrito Metropolitano de Quito. Describiendo los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar la situación actual de la gestión empresarial en las Pymes en el Distrito Metropolitano de Quito
2. Diseñar un modelo de gestión empresarial para las Pymes en el Distrito Metropolitano de Quito
3. Implementar el modelo y valorar el impacto

Es por ello, que es posible realizar el diagnóstico de las PYMES ya que en todo caso las habilidades que puedan lograrse en Metodología de la investigación e incluso comparar los resultados diagnósticos y algunos elementos de base específica de la especialidad pueden conjugarse hacia los objetivos dos y tres y aunque no tocan en profundidad un resultado transformador si podría lograrse orientar el desarrollo de las habilidades vinculado PYMES lo que sin dudas se ajusta a tareas claves de actualidad que también el proyecto de investigación se puntualizan. Otro tanto es emplear el marco teórico del proyecto como referente en las propuestas que puedan presentarse en ambas asignaturas.

Trabajar en Metodología de la Investigación particularmente con la variable independiente y dependiente en las actividades de la asignatura Metodología de la Investigación deberá priorizar como investigación aplicada los métodos analítico, deductivo, inductivo y de medición. Para ambas asignaturas será prioridad enseñar a los estudiantes y lograr un aprendizaje en la elaboración y utilización de técnicas de recolección de datos encuestas, entrevistas y planeación de la observación directa.

Los períodos o semestres seleccionados para el trabajo de aplicación fueron el P-39, P-40 en la primera etapa de utilización de las pautas. Luego se ha dado continuidad con Metodología de la investigación en el P-41

Explicaremos entonces como ocurrió en las referidas asignaturas y los efectos que en ellas se lograron. Al organizar la salida de los contenidos e iniciar la adaptación curricular en las asignaturas Fundamentos del Marketing y Metodología de la Investigación en la segunda etapa del período 39 y el período 40 se concibió precisar a los estudiantes la actividad científica y de investigación que se desarrolla en la carrera tanto de un tipo como de otra.

Es así, que teniendo los estudiantes una aproximación a la información disponible de cada proyecto seleccionado;

inician el semestre con una visión diferente, en otras palabras deben conocer como su carrera influye en las transformaciones económico sociales del Ecuador.

Luego no es suficiente con informar de ello, se requiere hacer un análisis de contenidos y habilidades en las que pueden ser articulados con las actividades investigativas. Se convierten en un referente para el desarrollo y consideramos incluir los contenidos y tareas de los proyectos para lograr el aprendizaje y habilidades. Al concebirlo de esta manera se ha podido evaluar niveles del conocimiento en los que el estudiante en su formación básica visualiza cómo puede hacer que su carrera sea más innovadora y por ende se influya en esta concepción como Universidad.

De acuerdo con Deming (1989), un proceso debe poseer un responsable designado que asegure su cumplimiento y eficacia continua, tiene que ser capaz de satisfacer el ciclo PHVA (Ciclo Gerencial de Deming: Planificar, Hacer, Verificar, Actuar), tiene que tener indicadores que permitan visualizar de forma gráfica la evolución de los mismos. La descripción se amplía con criterios de Cassasus (1999), relacionados con el valor añadido desde las dimensiones económica, pedagógica y social sobre la base de indicadores; de Cabeza (2004), asociados a la generación de cambios de la vida del estudiante y el mejoramiento institucional continuo y de Salinas Gutiérrez (2007) sobre los cambios cualitativos de las Instituciones de la Educación Superior (IES), de acuerdo con su contexto histórico, económico y social, de los estudiantes asociados a la evaluación contra patrones establecidos como fuente de oportunidades de mejora y la calidad como excepción.

Para evaluar los efectos concebimos los siguientes macro indicadores de proceso los cuales le confieren a los anteriores criterios una forma de seguimiento.

4. Expresa como influir en el mercado de consumo y comportamiento de compra de consumidores teniendo en cuenta resultados de investigación.
5. Emplea las líneas de investigación de la carrera y presupuestos de proyectos para su diseño metodológico de investigación.
6. Aplica procedimientos que se fundamentan desde la investigación y el marketing para resolver problemas afines.
7. Configura en sus deberes y producto final de la asignatura casos de estudio que influyen en la Zona 2 y Zona 9 del distrito Capital Quito.

Estos cuatro indicadores como se explica deben ser seguidos por él docente durante el proceso y se tienen en

cuenta para la evaluación parcial y final de asignatura. Se cumple atendiendo a su lógica dentro del sistema de objetivos por unidades y los objetivos generales o general de la asignatura.

La figura 1 muestra la evaluación de estos efectos, comparando el número de estudiantes que en uno y otro grupo logran disponer de mayor conocimiento acerca de los problemas que resuelve la carrera y sentirse motivados para profundizar sus conocimientos en investigación y aplicación básica del marketing.



Figura 1. Comportamiento de los cuatro macro indicadores en los grupos.

La utilización de los macro indicadores revela los resultados en la observación de ambos grupos el análisis de deberes y el trabajo final por número de estudiantes. Se consideran ítems para cada uno de ellos; permiten hacer una valoración más puntual de los resultados, cada valor representa un número de estudiantes respecto a los ítems. En este sentido, como puede observarse existen resultados favorables en el grupo A con el cual se utilizaron las pautas para integrar las actividades de las asignaturas Fundamentos del Marketing y Metodología de la Investigación con la utilización de la información teórica y metodológica del proyecto de investigación.

El grupo B muestra resultados similares a los alcanzados en otros períodos para la formación de habilidades; se evidencia al comparar con el grupo A que al integrar al mismo las actividades en las asignaturas tomando como eje la investigación desde proyectos entonces los efectos son superiores para que el estudiante se motive y pueda incidir en la formación de sus habilidades favorablemente. En los productos integradores que cierran las asignaturas se evidencia el alcance y resultados de vincular las exigencias de un proyecto de investigación, en este

caso se destaca un total de 12 productos integradores dirigidos a las PYMES de los cuales se promueve de alguna manera una incidencia en varios modelos de gestión para los procesos y se evalúan en ello las habilidades en Fundamentos del Marketing siguientes: identificar las oportunidades y amenazas en función del análisis externo; describir el mercado y las variables de segmentación del mercado de consumidores finales; identificar estrategias de precios; identifica los posibles canales de distribución que pueden utilizar las empresas en función de su producto o servicio.

En Metodología de la Investigación son las siguientes; distingue el problema de la investigación, identifica la información relativa que se requiera de un campo específico o en general de la vida real que abordará; define y redacta el objeto y el campo de investigación; realiza la búsqueda y efectúa los análisis adecuados de la información para estructurar los elementos, redactar el objetivo general y los objetivos específicos acorde al alcance de

la investigación, definir las variables conceptuales y operacionales, concebir la formulación del marco teórico de una investigación y elaborar informes de investigación.

En el P-41 los resultados en Metodología de la investigación revelan líneas de tendencia favorables para el desarrollo de las habilidades. Los estudiantes de tres grupos reciben la asignatura teniendo diferencias en el diagnóstico inicial; los dos grupos en el diurno revelan mayor conocimiento de trabajos monográficos y ensayos de naturaleza de investigación con respecto a los proyectos del grupo nocturno.

La gráfica siguiente fig. 2 muestra cómo se establecen diferencias en los resultados del macro indicador dos, atendiendo a los tres grupos y de manera positiva. Ello está dado en la utilización de las fichas de proyectos de investigación, lo cual revela que es posible emplear como referente los mismos para orientar los productos integradores en el marco de la investigación.

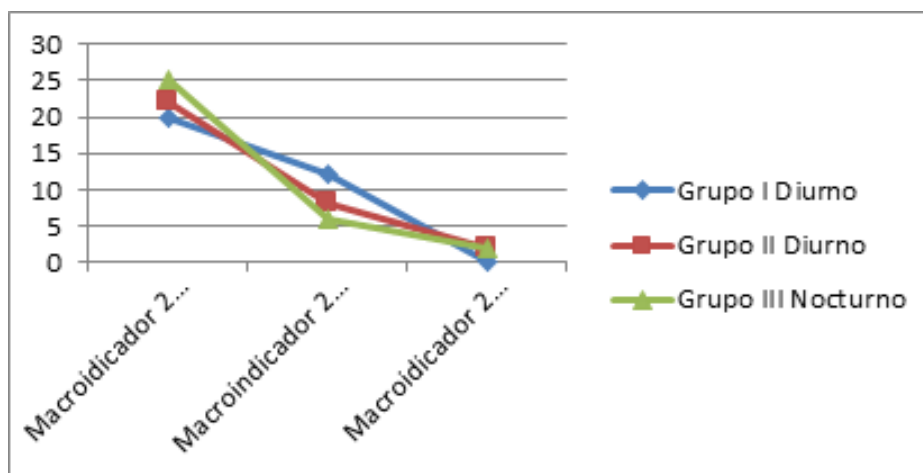


Figura 2. Comportamiento del macro indicador 2 en los tres grupos que reciben la asignatura Metodología de la Investigación durante el P-41.

Las habilidades desde esta perspectiva se desarrollan con actividades lógicas que amplían nuevas concepciones para el estudiante; debe impactar en su preparación de cuarto y quinto nivel. Tendrá un papel importante en el desarrollo del proyecto y si el proyecto ha concluido pues les permitirá continuar para impactar en el trabajo con las PYMES a partir de la experiencia investigativa en Zona 2 o Zona 9.

En esencia el macro indicador 2 relativo a emplear las líneas de investigación de la carrera y presupuestos teóricos para un diseño metodológico de investigación, genera un cambio; se logra apreciar en los tres grupos un mayor número de estudiantes los cuales muestran resultados

favorables en el desarrollo de sus habilidades investigativas, seleccionan información, fundamentan desde una situación problemática, formulan el problema científico y definen el objeto de investigación, en correspondencia con el diagnóstico obtenido en las empresas. Es significativa una mejor formulación del objetivo de investigación.

CONCLUSIONES

Las pautas planteadas pueden facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje y contribuir a la formación profesional, en particular de habilidades técnicas y la formación de futuras competencias. Articulan actividades docentes en las formas de organización

seleccionadas para las asignaturas Fundamentos del Marketing y Metodología de la Investigación lo que podría ser aplicado a otras asignaturas.

Los Proyectos de Investigación Institucionales pueden ser aprovechados para la formación no sólo en los últimos semestres sino también en el primer semestre. El desarrollo de las actividades docentes a partir del marco teórico y métodos de investigación ayuda a comprender y motivar al menos en Metodología de la Investigación Científica.

Se evidencia una mejora en las habilidades en los estudiantes de los grupos objetos del estudio; corroborado en productos integradores finales de estas asignaturas.

Es corroborado lo que plantea Hernández & Infante (2017), identificar el tipo de clase en la Educación Superior es vital para los procesos de formación y encontrar un balance de ellas; a lo cual sumamos la importancia de equilibrar la planificación de las formas de organización en asignaturas a integrar teniendo en cuenta las habilidades. En este sentido, se evidencia un balance favorecedor a la articulación conferencia- trabajo autónomo – clase práctica; se destaca el trabajo autónomo para mejorar las posibilidades básicas y empeños mayores, se asumen como sustento la orientación permanente en cada encuentro y la orientación precisa al estudiante.

La articulación entre las asignaturas y los objetivos específicos de los proyectos es una forma de integrar ajustada a la definición de Pérez (2002).

Se puede estudiar posteriormente el efecto que podría generar hacia los siguientes semestres y en estudiantes asignados a grupos de investigación de otras carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Sanz, A., Carmona Calvo, M., Carrasco Pérez, R., Rivas Zapata, M., & Tejedor Panchón, F. (2008). *Guía para una gestión basada en procesos*. Sevilla: Instituto Andaluz de Tecnología.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Pearson.
- Castellanos, M. L., & D'Alessandro Martínez, A. (2003). Proyectos de Investigación: Una Metodología para el Aprendizaje Significativo de la Física en Educación Media. *Revista de Pedagogía*, 24(69), 101-136. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-7922003000100005&lng=es&tlng=es.
- Cassasus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. Boletín 50. Recuperado de www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/50-3.pdf
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2007). *Marketing*. Versión para Latinoamérica. Carolina del Norte: University of North Carolina.
- Kinney, T., & Taylor, J. (1990). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Deming, W. E. (1989). *La salida de la crisis. Calidad, productividad y competitividad*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Hernández Infante, R. C., & Infante Miranda, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5935/4533>
- Hernández, D., & Rodríguez, R. (2017). Experiencias en la aplicación del estudio de caso: su integración en la Innovación y desarrollo sostenible de las PYMES en Quito. II Congreso Universidad Ecuador. Otavalo.
- Pérez, L. M., & Bentein, B. (2002). *Cada Escuela es un Mundo un Mundo de Diversidad. Experiencias de integración Educativa*. Paris: UNESCO.
- Chillán Criollo, L. A., & Muzo Salazar, S. P. (2016). Diagnóstico de la situación actual del crédito y financiamiento de las Pymes en el sector comercial (G) del Distrito Metropolitano de Quito. Proyecto de titulación previo a la obtención del título de Ingeniero Empresarial. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Salinas Gutiérrez, A. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

26

LA EDUCACIÓN ÉTICO-MORAL DEL ODONTÓLOGO: INTERESES ECONÓMICOS Y CARÁCTER SOCIAL DE SU LABOR PROFESIONAL

THE ETHICAL-MORAL EDUCATION OF THE DENTIST: ECONOMIC INTERESTS AND SOCIAL CHARACTER OF HIS PROFESSIONAL WORK

MSc. Raúl Michalón Acosta¹

E-mail: rdr.raulmichalon@hotmail.com

Dr. Rolando Fabricio Dau Villafuerte¹

Dr. Elizabeth Cecilia Ortiz Matía¹

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Michalón Acosta, R., Dau Villafuerte, R. F., & Ortiz Matías, E. C. (2018). La educación ético-moral del odontólogo: intereses económicos y carácter social de su labor profesional. *Revista Conrado*, 14(64), 188-192. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo demostrar la necesidad de atender, durante la educación del estudiante de la carrera de odontología como futuro odontólogo. Para ello se examinan algunos conceptos de entre las fundamentales variables que juegan algún papel para conseguirlo. Con una metodología cualitativa, y el empleo de métodos como el heurístico, el histórico-lógico, el analítico-sintético, el bibliográfico y el inductivo-deductivo, el autor realiza una búsqueda y análisis de la situación objeto de estudio. Se concluye en la necesidad antes enunciada.

Palabras clave:

Educación, ética, intereses económicos, moral, odontología.

ABSTRACT

The work aims to demonstrate the need to cater for the education of the student of dentistry as a future dentist. This discusses some concepts of fundamental variables that play a role to achieve this. With a qualitative methodology, and the use of methods such as the heuristic, the historical-logical, the analytic- synthetic, the library and the inductive-deductive, the author performs a search and analysis of the situation the subject of study. It is concluded in the previously stated need.

Keywords:

Education, morality, ethics, economic interests, dentistry.

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas más atendidas, a la hora del estudio de cualquier profesión, lo son las perspectivas que la misma laboralmente ofrece. En esas perspectivas debe conjugarse una triada de elementos: los intereses sociales de la profesión, las inclinaciones, el pensamiento social del individuo, junto con sus intereses monetarios. Este último precisará su atención, toda vez que de ello dependerá su mayor o menor éxito económico, y con esto el de su familia.

Sin embargo, con harta frecuencia, se asiste al hecho de que, lejos de conjugarse estos tres elementos de la triada, no se consigue el equilibrio necesario entre ellos. Derivado de ello, las contradicciones de tal desequilibrio llegan incluso a adquirir, en ocasiones, características de tipo antagónico. La no solución adecuada de dicha contradicción trae aparejada consigo serias consecuencias a niveles individual y social. En el tratamiento del tema asoman múltiples aristas. Sin embargo, el autor del presente trabajo centra su objetivo en la representación ético-moral presente en él.

La contradicción antes señalada presenta una doble gradación: un obvio matiz individual, existencial y el carácter y la repercusión social del trabajo del odontólogo.

A juicio del autor del presente trabajo, tal gradación aparentaría manifestarse desde dos orillas si no se tomara en cuenta la imposibilidad de deslindar cualquier acto individual de la sociedad en que este tiene lugar o se desarrolla. Comoquiera, cualquier análisis sobre la temática pasa por el tamiz de cómo se desarrolla dicha relación en cada contexto en particular. Por ello, es interés del autor destacar el concepto de que el contexto material, socio-cultural en que se desenvuelve el hombre, y por ende la sociedad, marca, determina su espiritualidad, y en este caso sus concepciones ético-morales. El ejercicio de la odontología no escapa de la realidad antes descrita. De ahí lo importante de prestarle atención a la temática y a la educación del futuro profesional de la odontología.

En concreto, se toma en cuenta como objetivo demostrar la necesidad de atender, durante la educación del estudiante de la carrera de odontología como futuro odontólogo, a esa relación particular y permanente que se establece entre los intereses económicos individuales y el carácter social de la ocupación del futuro profesional.

DESARROLLO

El examen de la temática de la relación entre la educación ético-moral del odontólogo, sus intereses económicos y el carácter social de su labor profesional, precisa la atención conceptual a diferentes variables. Entre ellas

preciso es mencionar a la ética, la ética profesional, la moral, la educación, la educación ético-moral del futuro profesional, las reconocidas ventajas económicas derivadas del ejercicio de la profesión de odontólogo y el carácter social de la misma. Como se aprecia, el abanico a atender no es pequeño.

Prestemos atención entonces, en primer lugar a la definición de ética. Cualquiera de sus definiciones relaciona a esta ciencia, derivada de ese tronco mater que es la Filosofía, con el estudio de los juicios morales imperantes en una sociedad concreta acerca de qué es correcto y qué no lo es, qué es bueno y qué es malo. Sin embargo, limitar la ética a tal definición resulta, cuando menos, poco serio.

Para la destacada especialista en la ciencia ética, la española Adela Cortina, el *“quehacer ético consiste, pues... en acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de que los hombres crezcan en saber acerca de sí mismos, y, por tanto, en libertad”* (Cortina, 2000). Obsérvese cómo en su concepción la autora destaca el vínculo ética y libertad.

Mientras, el Diccionario Filosófico de Rosental & Iudin (2005), relaciona en primer lugar a la ética con las costumbres; la define como “ciencia de la moral”, y la divide en “ética normativa” y “teoría de la moral”. Al respecto indica que la ética normativa “establece el código moral de la conducta, señala qué aspiraciones son dignas, qué conducta es buena y cuál es el sentido de la vida”. De igual manera, resalta el hecho de que dichos autores desdennan, rechazan cualquier “plano abstracto y metafísico de las cuestiones relativas al humanismo, a la justicia y al bien, sin tener en cuenta la vida”.

Otro autor, en coincidencia con los antes mencionados filósofos ruso-soviéticos, relaciona a la ética *“con ‘el buen comportamiento’, es decir, con actuaciones humanas buenas. Aquí hay que diferenciar ese ‘buenas’ de ‘conforme a la ley’, ‘de acuerdo con las normas’, ‘que obtienen el mejor resultado’, ‘las más eficaces’, ‘técnicamente correctas’ y un largo etcétera de opciones más”*. (Pardo, 2011)

Por último, un documento auspiciado por el vecino gobierno de Colombia estima que la ética *“se ocupa de lo que es “bueno” o “recto” para la “condición” humana, independientemente de que sea acostumbrado, legislado o mayoritariamente asumido por una determinada sociedad. Una acción “recta” es aquella que se puede defender o justificar con coherencia razonable en teorías éticas (que incluyen valores, principios, normas, virtudes) y en una antropología o concepción de lo que es el hombre”*. (Contreras, 2018)

El autor llama la atención a dos aspectos. El primero a la coincidencia conceptual de los autores anteriores acerca de qué es la ética. El segundo, la concepción de algunos de ellos sobre el lugar de la sociedad en la conformación del juicio o criterio ético. De tal concepción, tempranamente, resulta concluir acerca de la posibilidad y la obligatoriedad de prestar debida atención al plano ético, durante el proceso educacional del futuro odontólogo.

Ya en relación con la ética profesional, el antes citado documento del gobierno colombiano, al tratar en concreto la ética del servidor público, considera que esta *“responde a dos aspectos fundamentales: una obligación de carácter moral que es propia del individuo, es decir, la conciencia que debe tener el servidor de que sus actos debe adecuarlos a normas de conducta identificados con aspectos de responsabilidad, cumplimiento y honestidad”*. (Contreras, 2018)

Mientras, tres autoras paraguayas ofrecen una interesante reflexión acerca de la ética profesional. Evalúan que esta *“nace de un trabajo al servicio de los demás. Esta se debe vivir en cada una de las situaciones afrontadas en nuestra vida (social o laboral), permitiendo así la búsqueda de la excelencia profesional a través de la honestidad y responsabilidad. De esta forma entiendo que la ética profesional es parte de la conciencia individual, que se manifiesta en un comportamiento social responsables acerca de los deberes de una profesión, después de haber asumido un código de ética conocido o escrito, mediante un proceso de socialización manteniendo el equilibrio entre lo personal y social que permita estudiar, aplicar y resolver problemas profesionales con la mayor competencia y honestidad posibles”*. (Colman, Martínez, & Acosta, 2017)

De cuanto anteriormente hemos examinado se desprenden algunos mínimos elementos, parcialmente conclusivos. Ellos pudieran enunciarse como sigue: la ética implica el comportamiento social e individual del hombre -determinado por la propia sociedad-, es estrecha la vinculación entre ética y libertad, la ética implica un actuar correcto, en correspondencia con el humanismo -en ello se une con la moral-, y, para finalizar parcialmente, a la ética profesional la marcan los deberes de la profesión y la honestidad al ejercerla en un equilibrio entre lo personal y social. Con tales preceptos es preciso trabajar durante la educación del odontólogo.

Se impone también detenerse, siquiera mínimamente, en reflexionar acerca de qué es la moral. Para el Diccionario soviético de Filosofía, la moral es una *“forma de la conciencia social, instituto social que desempeña la función de regulación de la conducta de los hombres en todas las*

esferas de la vida social, sin excepción... se diferencia de otras formas de regulación de la actividad de masas por el modo de fundamentación y realización de sus exigencias”. En la moral, la necesidad social, las demandas y los intereses de la sociedad o de las clases se expresan en forma de prescripciones y valoraciones formadas de manera espontánea, reconocidas por todos y respaldadas por la fuerza del ejemplo de masas, usos y costumbres y de la opinión pública. Por eso, las exigencias de la moral toman la forma de deber impersonal, de orden igualmente dirigida a todos, pero que no ha sido dictada por nadie.

Con lo anterior coincide el ya antes citado Diccionario Filosófico de Rosental e Iudin (2005), al considerar a la moral como una *“forma de conciencia social en que se reflejan y se fijan las cualidades éticas de la realidad social (bien, bondad, justicia, etc. La moral constituye un conjunto de reglas, de normas de convivencia y de conducta humana que determinan las obligaciones de los hombres, sus relaciones entre sí y con la sociedad)”*.

Por último, un documento del Ministerio de Salud ecuatoriano define a la moral de la sociedad como *“el entramado moralizador vigente en una sociedad, que está mantenido y reforzado por un conjunto heterogéneo de factores. Y esos factores son resultado, por un lado, de la evolución biológica de la naturaleza humana; y por otro, del estado de evolución cultural e histórica. Se puede entonces, definir la moral de la sociedad como: el conjunto de factores heterogéneos, resultado de la naturaleza humana y la evolución cultural, que en una sociedad dada tienden a mantener los actos libres de los hombres dentro de ciertos patrones establecidos”*. (Ecuador. Ministerio de Salud Pública, 2014).

Comoquiera, para el autor del presente trabajo no resulta de mayor interés comprometerse más allá en los vericuetos de una diferenciación entre ética y moral. De hecho, puede observarse cómo desde el propio título del mismo, para facilitar la labor, los ajusta en uno solo, se *“acomoda”* a ello. Tal decisión no es propia del autor, tiene como antecedente la obra de Gustavo Ortiz Millán, quien considera que *“la distinción entre los términos “ética” y “moral” es estipulativa y que nada nos impone un cierto significado de los términos: ni su etimología ni la tradición filosófica”*. (Millán, 2016)

Otro concepto básico sobre el cual es preciso detenerse es el de educación. Tan amplio como su ámbito es término mismo. Por ello, nunca será desproporcionado atenderlo en su definición. Se coincide con León (2007), para quien la educación es *“un proceso humano y cultural complejo”*. En su desarrollo *“es necesario considerar*

la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto”.

A la hora de hablar de educación es obligado atender a la misma como el proceso que es, y en ese proceso “de perfeccionamiento”, va implícita la “acción por parte del educador (agente educativo) y del educando. El primero, de una forma premeditada y sistematizada, trata de organizar el contexto en el que se produce la enseñanza, con la intención de favorecer el proceso perfectivo en los educandos, que se concretará en el aprendizaje”. (Navas, 2004)

Más allá del contexto en que se desarrolle el proceso de educación, entre todos sus objetivos realza la importancia de atender a la formación en el individuo de una concepción científica del mundo de manera no unilateral. Es preciso formar al Hombre, al profesional en el caso que nos ocupa, de forma ética, acorde a la moral social, integral, con una personalidad en la cual se combinen la ciencia y el conocimiento de su realidad social y la necesaria vocación de servicio en función de esa realidad. Sin ello es inconcebible dotarle de la necesaria conciencia humanística. A la búsqueda de tal conquista es imposible ir si se prescinde de la educación ético-moral.

Para conseguirlo deben tomarse en cuenta que en “toda sociedad existe un conjunto característico de factores capaces de orientar los actos humanos. Estos factores son muy heterogéneos, e incluyen: costumbres, tradiciones, hábitos, modos de reaccionar, ideas, creencias, religiones, visiones, perspectivas, sentimientos, actitudes, tendencias, valores, tabúes, convenciones, supuestos culturales, principios, mandamientos, reglas, ideales, aspiraciones, finalidades, estímulos, intereses, conveniencias, cálculos... Esos factores heterogéneos son los que inspiran los comportamientos cotidianos en cualquier grupo humano. Y condicionan las elecciones, las decisiones, las metas y los juicios de valor sobre todo lo anterior” (González, 2014). Sobre esa multiplicidad de factores se impone trabajar en el proceso de educación del profesional de odontología.

En cuanto a las ventajas económicas derivadas del ejercicio de la profesión de odontólogo estas son múltiples y se visibilizan y manifiestan de los más diversos modos. Comoquiera, la percepción social existente en Ecuador, compartida universalmente, es la de una profesión de relativo éxito, para la cual siempre hay ocasión de ejercicio.

Al respecto vale acudir a lo publicado al respecto en el Portal de odontólogos de México. En él se dice que dicha carrera o profesión es una de las “mejor remuneradas

y una de las que tienen menor tasa de paro... permite poder acceder al mundo laboral en poco tiempo cuando finalicemos nuestros estudios. Una vez finalizada la carrera puedes empezar a labrar tu futuro, como autónomo montando tu propia clínica o consulta, trabajando para una clínica o centro privado o trabajando para el Estado ejerciendo en la sanidad pública” (Portal Odontólogos S. A., 2015).

A lo anterior el citado sitio suma que la carrera y posterior profesión da la “posibilidad de escoger tres vías” para el futuro laboral, “se trata de una profesión bien considerada y bien remunerada, con un salario que dependerá del centro o entidad, “pero su salario suele ser elevado”. Es cuando menos interesante cómo solo al final del escrito es que se hace constar como una ventaja de estudiar odontología el hecho de que ofrece una “satisfacción personal” ayudar a numerosas personas con problemas dentales” (Portal Odontólogos S. A., 2015). Análisis casi similar realizan otros sitios de ese país (Proyecto Impulsa, 2018).

Por supuesto, la situación no es idéntica en todos los países. Así, por ejemplo, en Bolivia, “si bien los odontólogos perciben una remuneración económica elevada, lo cual supone una gran ventaja, esta carrera también implica algunas desventajas, como por ejemplo la amplia competencia laboral y el costo elevado de los materiales de trabajo”. (Fundación Universia, 2018)

Un siquiera mínimo contraste, es visible en el caso ecuatoriano. En varios de los sitios del país, consultados en Internet, se da un manifiesto énfasis al aspecto social y de atención al paciente y a su mejora bucal de los pacientes (Fundación Universia, 2018). En dicho sitio anuncian la carrera 13 universidades del país. Con muy raras excepciones, la gran mayoría de ellas ponderan el carácter social de la profesión.

Más allá de la formación en valores universales, cuestión obligada en la educación universal, en el caso del profesional de la odontología la educación ético-moral, entendida como una formación superior en valores, sistémica y sistemática, adquiere ribetes únicos. En ello es clave el hecho de que el profesional de la odontología labora con seres humanos.

Más allá del Juramento Hipocrático, es preciso educar al futuro odontólogo en aquellas nuevas realidades que ante él se imponen, gran parte de las cuales hoy forman parte del conglomerado de la bioética.

Sin embargo, se mantiene como elemento principal que el odontólogo domine con profundidad los conocimientos inherentes al ejercicio de su profesión, en íntima

conjunción con su habilidad para establecer relaciones de confianza con sus pacientes. Un asunto complejo, aparte de la calidad de su trabajo, lo es la cualidad del carácter del servicio a prestar por el profesional: ¿será este más o menos elitista? ¿Predominará en el profesional el ánimo de servir o el mercantilista? Se combinan en él aptitudes -competencias, destrezas-, con preparación teórico- práctica profesional y actitudes ante las diversas y muy complejas situaciones que atraviesan los más distintos estratos y clases sociales del país.

Es sabido, cada año en el mundo un numeroso grupo de profesionales de la odontología establecen servicios privados. De tal realidad no está excluido Ecuador. Máxime cuando en su sociedad existe un muy favorable caldo de cultivo para ello: la cobertura ofrecida por el Seguro Social no llega a todos sus ciudadanos ni en todos los casos cubre el amplio diapasón que son todos los servicios odontológicos.

CONCLUSIONES

La educación del futuro odontólogo deberá contemplar, de manera priorizada el aspecto ético-moral. Al profesional de la odontología no le bastará con el dominio responsable de cuanto es inherente a un buen especialista. Deberá, además, caracterizarse por una vocación de servicios que permita el acceso a los servicios médico-sanitarios inherentes a su labor, de aquellos con más bajos recursos, sin que ello signifique en modo alguno renunciar a una cómoda y digna residencia y vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colman, G. R., Martínez, C. M., & Acosta, J. (2017). La Ética Profesional. Columbia. Recuperado de <https://www.columbia.edu/py/institucional/investigacion/articulos-de-revision/869-la-etica-profesional>

Contreras, C. A. (2018). Ética y atención al ciudadano. Recuperado de http://epn.gov.co/elearning/distinguidos/ETICA/15_tica_en_el_servicio_pblico.html

Cortina, A. (2000). Ética mínima (6 edición ed.). Madrid: TECNOS, S.A.

Fundación Universia. (2018). Universia Bolivia. Recuperado de <http://www.universia.com.bo/estudios/odontologia/dp/717>

González, M. Á. (2014). Curso introductorio de bioética para profesionales de salud. Quito: Ministerio de Salud Pública.

León, A. (2007). Qué es la educación. EDUCERE, 11(39), 525-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Millán, G. O. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. Isonomía, (45), 113-139. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182016000200113

Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2014). Curso introductorio de bioética para profesionales de salud. Quito: Ministerio de Salud Pública.

Navas, J. L. (2004). La educación como objeto del conocimiento. El concepto de educación. En, M. D. Andrés, J. L. Castillo, J. L. Navas, & E. O. Urtza, Teorías e instituciones contemporáneas de educación (pp.. 1-18). Madrid: Biblioteca Nueva.

Pardo, A. (2011). La ética en la medicina. Persona y Bioética, 15(2), 166-183. Recuperado de <http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/2158/html>

Portal Odontólogos S. A. (2015). Ventajas de estudiar Odontología. Recuperado de <https://www.odontologos.mx/odontologos/noticias/1674/ventajas-de-estudiar-odontologia>

Rosental, & Iudin. (2005). Diccionario Filosófico. Bogotá: Atenea Ltda.

27

ONLINE-COURSES IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY

CURSOS EN LÍNEA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD GLOBAL DE LA INFORMACIÓN

Ph. D. Dmitry V. Griбанov¹

E-mail: dvgribanov@yandex.ru

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko²

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

MSc. Natalia E. Kovalenko²

E-mail: kke@email.asu.ru

¹ Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

² Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Griбанov, D. V., Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. (2018). Online-courses in the context of the formation of the global information society. *Revista Conrado*, 14(64), 193-196. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The article deals with the problems of creation and use in modern education and in the system of professional development of teachers of mass open online courses (MOOC). To date, mass open online courses are becoming increasingly important in higher education. For the university new tasks are set, which consist not only in the provision of educational products and services, but also in the promotion of a fairly new direction - open educational resources. A large role in this process is played by mass open online courses (MOOCs) - an educational technology that allows providing training to a wide audience of listeners, regardless of age, remoteness of residence, social status. The number of listeners of such courses can reach several tens of thousands of people simultaneously and for free. Today MOOCs provide advanced world universities and educational organizations, and the trainers of such courses are the best specialists and researchers in their field.

Keywords:

Education, university, educational process, efficiency, students.

RESUMEN

El artículo trata de los problemas de creación y uso en la educación moderna y en el sistema de desarrollo profesional de profesores de cursos en línea abiertos masivos (MOOC). Hasta la fecha, los cursos abiertos masivos en línea son cada vez más importantes en la educación superior. Para la universidad se establecen nuevas tareas, que consisten no solo en la provisión de productos y servicios educativos, sino también en la promoción de una dirección bastante nueva: recursos educativos abiertos. Un gran papel en este proceso lo juegan los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), una tecnología educativa que permite brindar capacitación a una amplia audiencia de oyentes, sin importar la edad, la lejanía de la residencia o el estatus social. El número de oyentes de dichos cursos puede llegar a varias decenas de miles de personas simultáneamente y de forma gratuita. Hoy los MOOC proporcionan universidades y organizaciones educativas mundiales avanzadas, y los instructores de dichos cursos son los mejores especialistas e investigadores en su campo.

Palabras clave:

Educación, universidad, proceso educativo, eficiencia, estudiantes.

INTRODUCTION

The distance learning system is an information system designed for planning, conducting and managing all educational activities in the organization, including training, conducted both in full-time and in distance form. A more accurate name for the distance learning system, reflecting the functionality that modern distance learning systems have, is the Learning Management System. Among the possibilities of using the system of distance learning, one can single out the passage of instruction independently, along with the possibility of remote training. Distance learning today is primarily focused on the organization of corporate training. When passing distance learning, the majority of distance learning students should simultaneously perform their duties. As a result, it is difficult for them to draw up a training schedule for their traditional full-time studies. The ability to independently attend training, when convenient, is key to this category of students.

The development of educational content contains a set of tools that solve a wide range of tasks. From creating simple tests for testing listeners, to developing complex multimedia courses. Distance learning is closely related to information technology, in fact, being in some sense a part of them. For this reason, most of the emerging new opportunities in the field of information technology are rapidly finding their application in distance education, which takes them much faster than other forms of training. Distance learning is the majority of the students pass independently. Undoubtedly, within the framework of distance learning, students receive methodological support. Including they have the opportunity of periodic on-line communication with the teacher. However, during the training, students often face the need for additional information. Distance learning, unlike other forms of training, provides an opportunity to give the listener access to a large amount of additional material that he can use directly during training. In addition, within the framework of distance learning, the organization of group work with participants in a particular course plays a very important role. Joint telecommunication projects of course participants with partners should be provided, organizing discussions, presentations of groups and individual presentations of intermediate and final results in the course of electronic teleconferences, exchange of opinions, information with course participants, as well as with any other partners, including foreign ones by Internet.

The article is devoted to theoretical and practical issues of the development of mass open online courses in the context of higher and continuing education. The stages of the emergence of this direction of distance training, analyzed the characteristics of the two types of such courses,

highlighted their advantages and disadvantages. The article outlines possible ways of using existing mass open online courses in the Russian higher education system.

In the second half of the twentieth century there was a movement for open education, which provided access to educational materials and created conditions for the training of almost any trainee. In the XXI century. There were mass open online courses (MOOC) (English massive open online course - MEP). The prototype of MOOC can be considered the OCW Internet service (Open Course Ware), created at the Massachusetts Institute of Technology, where since 2002 the materials of different training courses are open for public access. The English-language term of the MEP was first used by D. Comier in 2008 when he discussed with his colleagues S. Downes and D. Simens the online course "Connectivism as a Learning Theory" (Connectorism and Connective Knowledge - SCQ08), which, in fact, became the first MOOC. At the time, 2,300 students were enrolled, which exceeded the expectation of the authors in ten times and allowed to call SCQ08 the first mass open online course.

The next significant event in the development of MOOC was the online course of Stanford University "Introduction to Artificial Intelligence" in 2011, sponsored by S. Trun and P. Norvig. There were 160,000 students enrolled in the course from 190 countries, and out of 200 students enrolling in the full-time course, after only a few weeks, only about 30 people attended university classes, preferring the online version. Training on the course was completed by 23,000 students who received electronic certificates.

DEVELOPMENT

In Russia, the active implementation of the of mass open online courses began in late 2013, a special breakthrough occurred in the 2014-2015 school year. Dozens of different courses in Russian are already actively functioning, which are placed on the domestic and foreign platforms intended for the implementation of the MOOC. It should be noted, however, that today these are in many respects not real courses intended for the education of schoolchildren and students, but experimental courses that are conducted by the developers to verify and develop the rules for organizing and holding the MOOC, assessing problems and risks.

At present, consumers of mass online courses in the west are:

- Higher and secondary professional educational institutions (universities and colleges) in the implementation of new educational programs, through the implementation

of courses they provide promotion of their brands, attract able young people to learn, receive additional finance.

- A system of professional development and professional retraining, which uses to promptly create the required new competencies for the working population and to obtain a certificate in various directions of professional activity at a convenient time (mostly without leaving the main job) at a pace that is convenient for the listeners.

In 2012, there was a qualitative leap in the development of Internet platforms implementing this type of online learning, which was reflected in a large number of newspaper, scientific and online publications. Today there are a sufficient number of commercial and non-commercial organizations involved in the development and support of MOOC. Work on their creation takes place within the framework of international cooperation of the world's leading universities and other educational institutions. Thus, it unites 107 universities and organizations and offers about 900 courses in 20 languages. London University, University of Edinburgh, University State of Michigan and others represent courses in economics, jurisprudence, mathematics, pedagogy and many other areas.

The edX platform, created by the Massachusetts Institute of Technology and Harvard University, hosts more than 300 courses in various fields of knowledge. Today, the audience of the three platforms mentioned above, launched in the US in 2011-2012, is estimated at millions of people, but in other countries similar projects are implemented that implement training through the MOOC.

In the UK, the Open University together with leading universities created the Futurelearn platform, in Russia the Lecterium project was launched, in which there are two directions: a media library (video lectures in the public domain) and MOOC. Open universities in Australia have launched the Open2Study project, a platform on which about 50 courses are distributed, distributed over eight categories. Work is under way to create Internet sites in Canada, countries The European Union, Latin America. In addition, there are many IECs that are offered by universities and organizations on their websites or simply on the site's own website. Moreover, some of them are built on the principles.

The use of modern educational technologies in the construction of courses (the widespread use of ICT, the use of techniques for the development of critical thinking, orientation to project technology, etc.) makes the learning process personally and activity oriented, the learner really becomes an active subject of the educational process.

The students have a chance to gain access to advanced education, an opportunity to learn from the best teachers from the world's leading universities. Courses in foreign languages, of course, contribute to their informal development. A portfolio of students is formed (the tasks themselves are completed, reviews and reviews are kept to them), in the future there is the possibility of becoming a further scientific and educational trajectory and employment. However, it is necessary to talk about the problems and risks of implementing the MOOC:

- Sufficient digital and information competence of the students is necessary, otherwise problems will arise in the performance of the course tasks;
- It is necessary to have a high-level ability to learn;
- To plan their activities, assess the results of their work, reflect on the results of training, make up their own educational route, you need a high level of self-organization;
- Different level of training of students (professional, pedagogical, cultural) in one group, significantly different age composition, and therefore different mentality can create problems with relationships within a virtual group;
- Possible inadequacy in the case of mutual evaluation, especially in the absence of clear and clear criteria for assessing the work performed;

It is impossible to establish that the task was carried out by the participant of the course, and not by someone else (verification - authentication);

- There are elements of chaos in the organization of the learning process, as participants create their own content of training and form their own educational routes;

Speaking about the use of MOOC within the framework of training in higher professional education programs it is possible to single out two directions: obtaining credit units and organizing independent work of students.

CONCLUSIONES

The development of distance learning makes it possible to create additional jobs for the staff, i.e. teachers and employees who will monitor and organize the learning process is also a perspective for the development of distance education. Getting education remotely, the population reduces the costs of training, and the material side of training is one of the key moments in obtaining education. Prospects for the development of distance education are also noted when assessing the quality of education. Using modern teaching aids, computer programs, information technologies, the Internet, remote forms, it is possible to improve the quality of education, since the student has

more opportunities for access to educational and additional material, has a faster way of communicating information and interacting with teachers and organizers of the learning process. One of the advantages of the distance education system for the Institute of Education is the compensation of the deficit of the teaching staff. Thanks to this form of education, students are provided with knowledge from leading specialists, training in various prestigious universities of our country and abroad.

Modern state standards of higher professional education assume large volumes of independent work of students, which requires the teacher to develop training materials and forms of organization of this type of work. One of the options for independent activities can be the passage of the MOOC, developed in this discipline by other educational institutions. In this case, since the teacher does not have access to the results journal, it is necessary to determine how students are monitored. When choosing forms of control, the teacher should consider the following factors: the number of students involved in this type of work; number of lecture hours; conformity of the chosen MOOC to the material studied in the class. With a high percentage of online students, the total number of students in the group should be allocated to the classroom for discussion of the online course materials, otherwise it is better to hold such a discussion in a consultation where students from different groups are invited.

The use of the ready-made MOOC requires additional training from the teacher: either passing the MOOC at the stage of choosing the appropriate

course, or work with the materials of the course in parallel with the students. The use of the IOOC for the organization of independent work is limited by a number of factors: a small number of MOOC in Russian; uneven thematic distribution, namely courses on technical, economic and natural sciences are much more humanitarian; discrepancy of the curriculum with the dates of the beginning of the MOOC.

Successful training in the MOOC requires a high level of self-organization and a good level of ICT competence. It is necessary to specially teach the participants of the course to work in it, as well as analyzing the effectiveness of their training, analyzing the results of doing homework and tests, etc.

Different specialists should participate in the design of the materials for the IOOC and in their creation. Particular attention should be paid to the design of tests and other materials aimed at evaluating the effectiveness of training.

It is very important to record high-quality video and specially train modern teachers to work in front of the camera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BSamoylova, E. V., Nazarova O.V., & Kornilitskaya, N. S. (2014). Actual problems and prospects of teaching foreign language for students of non-linguistic specialties universities within the framework of the integrated approach. *Integration of education*, 2(75).
- Kovalenko, K. E. (2013). Some aspects of the new objective reality. *Middle East Journal of Scientific Research*, 16(6).
- Vyushkina, Y. G. (2014). The object-language integrated training: legal advice in English language. *Vestn. Sarat. State. Jurid. Academy*, 5(100).
- Grigoryeva, G., & Salekhova, L. (2014). Implementation of the principles language-based integrated learning with using Web 2.0 technologies in a technical college. *Moscow*, 2.
- Kovalenko, K. E. (2014). Some aspects of reasonableness in the law. *World Applied Sciences Journal*, 29(7).
- Girko, S. I., Gubareva, A.V., & Kovalenko, K. E. (2017). On the right of employees to additional vocational education: labor law and educational aspects. *Revista Conrado*, 13(60). Retrieved from <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/576/607>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado-editor@ucf.edu.cu

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación; tampoco se publicarán investigaciones completas, sino sus resultados en forma de artículo científico. Los trabajos a publicar deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Contarán con una extensión entre 5 y 12 páginas (tipo carta).
- El tipo de fuente a utilizar será Verdana, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título, nombre del autor/es, correo electrónico y su filiación institucional. A continuación un resumen, (en español y en inglés de no más de 200 palabras), palabras clave (en español y en inglés), introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos (si fueran necesarios).
- Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- Al resaltarse elementos del texto se utilizará cursiva, nunca “comillas”, negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales con menos de 40 palabras.
- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10X10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente; y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, contarán con interlineado sencillo y serán enumeradas consecutivamente.
- Las abreviaturas se definirán la primera vez que se mencionen, no se conjugarán en plural y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas.
- Los subtítulos se destacarán en negrita.
- Las notas se localizarán al pie de página con un puntaje inferior, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 6ta edición de 2009. Al final del documento solo se mencionarán las citadas en el texto.

Nota:

El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

ISSN: 1990-8644



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644
RNPS: 2081

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

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



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430