



ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

"Unidad & Diversidad"

• Volumen 14 • Número 65 • Septiembre • 2018





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 Ávarez Miguelas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

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

CONTENIDOS	7
Editorial	8
Las potencialidades desarrolladoras de la lectura en la formación del profesorado: una metodología para su evaluación MSc. Zaydelys Lucrecia Torres Calzadilla, Dra. C. Marisol Isabel Martínez Iglesia, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	16
Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza y atención a la diversidad Dra. C. Vania del Carmen Guirado Rivero, MSc. Osviel Rivero Álvarez, MSc. Rogelio Campos Morales	23
Tratamiento contable de activos intangibles, según norma internacional de contabilidad (NIC) 38 en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala Est. María Agurto Roque, Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz, MSc. Samuel Chuquirima-Espinoza	33
El juego en la Educación Primaria. Una vía para el fortalecimiento de la inclusión educativa MSc. María de los Ángeles Luna Castro, MSc. Yamilys María Bagué Luna, Dra. C. Virginia Bárbara Pérez Payrol	39
Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire	50
La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario.... Dra. C. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey, Dra. C. Yaquelín Alfonso Moreira	58
Hacia el perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior: un acercamiento necesario MSc. Regla Caridad Díaz Macías, MSc. Betsy Martínez Díaz, Lic. Marlén Carnot Álvarez	62
La formación vocacional y orientación profesional hacia Carreras Agropecuarias MSc. Daysi Sánchez Riesgo, Dra. C. Gloria María Jaime Mirabal, MSc. Armando Gil Pérez	72
Talleres de sistematización de la obra martiana MSc. Dignorah Soto Gómez, MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana, Dra. María C. Pérez Padrón	81
El tratamiento de los costos de activo no corriente importado aplicando normativa internacional (NIC) 16. Est. Ricardo Chávez Flores, Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz, MSc. José Maza Iñiguez	89
Estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, desde una metodología indagatoria en escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital Dra. C. Rosa Elena Durán González, MSc. Amílcar Torres Martínez	98
Relación masonería-educación: análisis desde el contexto cubano Dr. C. Haens Beltrán Alonso, Dr. C. Samuel Sánchez Gálvez, Dra. C. Jency Niurka Mendoza Otero	105
El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria Lic. Maximiliano Yagüé Hurtado	112

Publicaciones universitarias del Ecuador y enfoque de género en proyectos productivos internacionales MSc. Hernán Humberto Caballero Vera, Lic. Luis Ernesto Paz Enrique, Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso	118
Los estándares internacionales (NIC 16), para el desmantelamiento, de equipos. Uso en la carrera de ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala Est. David Correa Carreño, MSc. José Maza Iñiguez, Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz	127
Aprende con la participación de la familia y la comunidad: un folleto para lograrlo MSc. Ilse Janeth Palomeque García, Dra. C. Yaelin Alfonso Moreira, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	134
Renovación de la práctica docente e incorporación de tareas integradoras en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa, Dra. C. Coralia Juana Pérez Maya, Dr. C. Octaviano García Robelo	141
La articulación de la institución, familia y comunidad en la organización del clima escolar en la básica secundaria colombiana MSc. Andrés Fernando Contreras Lozano, Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo, Dra. C. Adianez Fernández Bermúdez	148
La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente MSc. Yideira Domínguez Urdanivia, Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares	154
La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional MSc. Anay Cabrera Fernández, Dra. C. María Rosa Núñez González, Dr. C. Raúl Alpízar Fernández	161
La excursión docente, una herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales Lic. Carmen Isabel Rogel Romero, Lic. Juan Bautista Yaguari Romero, Lic. Blanca De Los Ángeles Carrión	170
La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano Lic. Sulma Alejandra Amortegui Riveros, Dra. C. Nadia Chávez Zaldívar, Dra. C. Dulce María Martín González	176
Mapas conceptuales como recurso metodológico para integrar conceptos Est. Pamela Mishell Román Jara, Est. Daniela Estefanía Valarezo Serrano, Lic. María Gabriela Calvas Ojeda	186
Plan de acción para las tutorías de acompañamiento en la carrera ingeniería en contabilidad y auditoría MSc. Alleyne Antonio Formoso Mieres, Dra. C. Inalvis Furniel Furniel, MSc. Helen Magdalena Gómez Medina	194
La educación inclusiva en el proceso de formación docente MSc. Gerardo Xavier Peña Loaiza, MSc. Wilson Leopoldo Peñaloza Peñaloza, Est. María José Carrillo Minchalo	201
Procedimiento metodológico para la planificación de inventarios: una propuesta para la enseñanza de la asignatura Administración financiera a corto plazo MSc. Yanelys Álvarez Sánchez, MSc. Marisela Toledo Diez	211
El área emprendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una perspectiva desde la integración y transversalización en Básica Primaria MSc. Deyner Hinestrosa Moreno, Lic. Janet Tobar Guerrero, Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo	217
La configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas MSc. Leonardo Alexander Garro Agudelo, Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz	

.....	226
Desarrollo de la habilidad gestionar información en los estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria en Colombia MSc. Yamileth Bastidas Marín, Dr. C. Raúl Alpízar Fernández	
.....	234
Fundraising: necesidad en la gestión universitaria en el contexto actual MSc. Orlando Gutiérrez López, Lic. Dayana Rosa Armenteros Moya, Dra. C. Mireya Baute Rosales	
.....	240
La cooperación Universidad-Empresa en el Sistema Regional de Innovación en el Estado de Hidalgo Dra. C. Lydia Raesfeld, Dra. C. Paola García Fuentes	
.....	247
Las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas. Clasificación para su estudio en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala Dr. C. Gonzalo Chávez Cruz, MSc. John Campuzano Vásquez, MSc. Víctor Betancourt Gonzaga	
.....	256
El diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas Dra. C. Virginia Bárbara Pérez Payrol, Dra. C. Mireya Baute Rosales, Dr. Rubén Darío Tapia Velásquez	
.....	267
La formación de habilidades espaciales desde la matemática en los estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria MSc. Héctor Fabio Maturana Muñoz, Dr. C. Domingo Curbeira Hernández	
.....	275
Representación social de la familia, una herramienta investigativa para educadores de la educación inicial Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares, MSc. Azucena Macías Merizalde	
.....	283
Condiciones de la formación y aportes socioculturales de la educación musical en Colombia Esp. Jorge Andrés Ladino Ruiz	
.....	291
Aproximación a la evaluación del uso de los medios de enseñanza MSc. Rolando Medina Peña, Lic. Rolando Eduardo Medina de la Rosa, MSc. Gerardo Gallo Rodríguez	
.....	300
El desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Matemática-Física, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física MSc. Germán Cruz Luis, Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, MSc. Jorge Luis del Sol Martínez	
.....	310
El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna: la comprensión lectora en los estudiantes de la Enseñanza Básica Primaria Lic. Marta Elena Burbano Burbano	
.....	318
Los modelos pedagógicos y los factores de desarrollo social, tecnológico y científico que los determinan: un análisis del contexto colombiano Lic. Sonnia María Viveros Andrade, Dr. C. Luis Rafael Sánchez Arce	
.....	327
La formación en valores y la prevención en la carrera de Odontología MSc. Raúl Michalón Acosta, Dr. Rolando Fabricio Dau Villafuerte, Dr. Elizabeth Cecilia Ortiz Matías	
.....	333
En el CL aniversario de la Universidad de Guayaquil, su historia: una asignatura pendiente Dr. C. Samuel Sánchez Gálvez, José Wladimir Castro Cisneros, Angie Brigitte de la Cruz Lamilla, Dra. C. Alina Rodríguez Morales	

.....	340
Análisis estructural prospectivo sobre la enseñanza de la Estadística en las carreras universitarias Yunia Tania Pérez Medinilla, Dr. C. Tomás Pascual Crespo Borges, Dr. C. Raúl López Fernández	
.....	350
El aprendizaje significativo en la Anatomía General. Una experiencia práctica MSc. Idalia Murillo Sevillano, Dra. Denisse Alexandra Arroyo Apolo, Dra. Ana Cristina García Segovia	
.....	354
La educación para la paz en los niños del grado de transición en el nivel preescolar Lic. Janeht Tobar Guerrero, Dra. C. Elizabeth Díaz Vera, Dra. C. Bárbara Bermúdez	
.....	360
Acciones y operaciones para formación de conceptos de la geometría plana Lic. Yamile Riascos González, Dr. C. Domingo Curbeira Hernández	
.....	367
Propuesta de estrategia pedagógica para la prevención del maltrato infantil desde la educación inicial Dra. C. Raisa Emilia Bernal Cerza, Dr. C. Ignacio García Álvarez, MSc. Ramón Arteaga Delgado	
.....	378
El método de enseñanza trabajo independiente en la disciplina zootecnia general MSc. Minerva Almoguea Fernández, MSc. Maritza Hernández Castellano, MSc. Walfrido Terrero Matos	
.....	381
Del lugar al desarrollo local MSc. Gerardo Iglesias Montero, Dr. C. Joaquín Alonso Freire, Dra. C. Marisol Isabel Martínez Iglesias	
.....	389
La formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de colombia MSc. Edgar Adriano Largo Arenas, Dra. C. Xiomara García Navarro, Dra. C. Vania del Carmen Guirado Rivero	
.....	394
Armas silenciosas para mentes dormidas MSc. Tibisay Coromoto Urbina Díaz, Dra.C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez, MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey	
.....	401
Participation of the university in social development in the Latin American context Dr. C. Carlos Emilio Paz Sánchez, Dr. C. Darwin Fabián Toscano Ruiz, Lic. Carmen Dominga Rodríguez Díaz	
.....	410
La capacitación docente en la educación superior: propuesta formativa mediada por el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones MSc. Eugenia Palomeque Solano, MSc. Vicente Arias Montero, MSc. Miguel Orlando Espinosa Galarza	
.....	416
Normas de publicación	

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

El objetivo 4 de la Agenda 2030 propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

Cuba es ejemplo para el mundo de ese país que promueve una educación accesible, de calidad y un elevado encargo social, un país que abre todos los espacios posibles para la superación y capacitación.

De igual forma si hablamos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, fue uno de los países del mundo que cumplió con sus metas, muchas de ellas incluso antes de planteadas, y encamina sus mejores esfuerzos y profesionales para cumplir los propósitos de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible.

Después del triunfo de la Revolución Cubana en 1959 nuestras universidades han tenido una alta responsabilidad y jugado un papel fundamental en la formación, preparación y superación de los profesionales que acompañan, a través de la ciencia y la academia, la solución de las necesidades del país, pero también de la región y el mundo.

Ejemplo de ello es la introducción de los resultados científicos no solo en y desde la práctica sino también a través de la participación de nuestros profesionales, investigadores, docentes en eventos donde aportan sus experiencias y desarrollan espacios de cooperación. Igual originan y publican en nuestras revistas sus conocimientos como fruto de la inteligencia y el resultado logrado.

La Revista Conrado responde desde su espacio a los objetivos y esfuerzos de nuestra universidad para cumplir y lograr los objetivos propuestos en el camino a seguir por una Educación Superior responsable con el desarrollo social.

Brinda el espacio idóneo para que cada hombre de ciencia en Cuba, la región y el mundo pueda generalizar sus resultados que coadyuve a hacer de nuestra sociedad, una sociedad plena y aportar para formar hombres comprometidos con su época.

En este número invitamos a nuestros usuarios a la lectura de artículos interesantes y de temáticas diversas pero todos unidos por la Universidad que queremos en el 2030.

Atentamente

Directora de la Revista

01

LAS POTENCIALIDADES DESARROLLADORAS DE LA LECTURA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA METODOLOGÍA PARA SU EVALUACIÓN

THE DEVELOPABLE POTENTIALS OF THE READING IN THE TEACHERS TRAINING: A METHODOLOGY FOR THEIR EVALUATION

MSc. Zaydelys Lucrecia Torres Calzadilla¹

E-mail: ztcalzadilla@ucf.edu.cu

Dra. C. Marisol Isabel Martínez Iglesia¹

E-mail: mimartinez@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Torres Calzadilla, Z. L., Martínez Iglesia, M. I., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). Las potencialidades desarrolladoras de la lectura en la formación del profesorado: una metodología para su evaluación. *Revista Conrado*, 14(65), 8-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La lectura tiene implicaciones educativas determinantes en la formación del profesorado, sobre todo, porque constituye una fuente inestimable en la obtención de conocimientos, permite un acercamiento a múltiples culturas, garantiza el aprendizaje con mayor facilidad y solidez, desarrolla habilidades en los educandos y crea nuevos motivos culturales y formativos. Este trabajo tiene como objetivo proponer una metodología para la evaluación exploratoria diagnóstica sobre las concepciones y actitudes de docentes y estudiantes, acerca de las potencialidades desarrolladoras de la lectura en el proceso de formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación: especialidad Español-Literatura y, por consiguiente, en la labor educativa que estos importantes componentes personales del proceso deben desarrollar en su desempeño práctico-profesional. Los resultados obtenidos, una vez recogidos, procesados y analizados los datos, revelan cómo la lectura y sus reconocidas potencialidades desarrolladoras, aún no alcanzan la connotación y dimensión formativas contenidas en el modelo del profesional para las educaciones media y media superior, en tanto limita el logro de la, tan necesaria, cultura pedagógica profesional en los futuros educadores.

Palabras clave:

Lectura, potencialidades desarrolladoras, formación del profesorado, motivos culturales, metodología, evaluación exploratoria, concepciones, actitudes, formación inicial, labor educativa, cultura pedagógica profesional.

ABSTRACT

The reading has educational determinant implications in the teachers training, especially, because it constitutes an inestimable source to obtain knowledge. It allows an approximation to multiple cultures, guarantees the learning with major facility and solidity, develops skills in the pupils and create new cultural and formative motives. This work has as aim to propose a methodology for the exploratory diagnostic evaluation on the conceptions and attitudes of teachers and students, about the developable potentials of reading in the process of initial training of the students of the Education career: Spanish - literature Specialty and consequently, in the educational labor that these important personal components of the process must develop in their practical - professional performance. The obtained results accused and analyzed the information, revealing how the reading and its recognized developable potentials, do not reach yet the formative connotation and dimension contained in the model of the professional for the junior high and high educations, while it limits the necessary achievement of pedagogic professional culture in the educational future.

Keywords:

Reading, developable potentials, teachers training, cultural motives, methodology, exploratory evaluation, conceptions, attitudes, initial training, educational labor, pedagogic professional culture.

INTRODUCCIÓN

Los debates actuales en relación con *la calidad de la educación* se relacionan con la eficiencia con que se enseña, diagnóstica, caracteriza y evalúa la enseñanza y el aprendizaje, desde las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados, histórica y socialmente, y como expresión de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate (Atorresi, 2009).

Así, la calidad responde a un contexto social, político y económico dado en relación con la cultura socialmente acumulada y su evaluación deberá tomar en cuenta estos elementos; de ahí que medirla significa *evaluarla* en términos de conocimientos: como patrimonio arqueológico, como producto de las industrias culturales, como modo de vida, como constructo interaccional y como producto material producido por el hombre. Desde el punto de vista metodológico, resulta conveniente evidenciar que existe una estrecha relación entre la teoría curricular imperante en una sociedad determinada, consecuencia de la ideología predominante, las concepciones que se tienen sobre calidad de la educación y el modo en que se proyecta evaluar tal calidad (Castellanos, Castellanos, Llivina & Silverio, 2001).

Esta relación permitirá encontrar un camino coherente que permita precisar cuáles son las concepciones acerca de la evaluación de la calidad de la educación y, consecuentemente, delinejar un sistema para valorar los procesos del acto educativo desde indicadores como: el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades, capacidades, motivaciones y sentimientos, así como la formación de valores.

Los sistemas educativos nacionales tienen entre sus prioridades la Evaluación de la Calidad de la Educación, muestra de ello es cómo se han venido organizando estudios internacionales como el TIMSS, de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), el Programme for International Student Assessment (PISA) y, en América Latina, el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad) (Zilberstein, 1999). A partir de estos esfuerzos, Cuba articula su propio sistema denominado SECE (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) mediante el cual se han realizado operativos nacionales en las Educaciones Primaria (XII), Secundaria

Básica (VII), Preuniversitario (V), Técnica Profesional (I) y universitaria (I).

Esta tendencia se manifiesta en las prácticas evaluativas de las asignaturas llamadas priorizadas -Español, Matemática, Historia, Ciencias Naturales e Inglés- sin embargo, en el caso del Español el énfasis en los componentes de la lengua deja fuera la lectura y solo incluye la comprensión lectora, como proceso que manifiesta mediante la expresión oral o escrita los conocimientos adquiridos a través de su práctica. Bajo este precepto los problemas de aprendizaje de la lectura tienden a relacionarse con el proceso de su enseñanza y con las insuficiencias en el desarrollo del hábito lector desde edades tempranas (Lomas, 1991). Sin embargo, se advierte cierto consenso, entre docentes e investigadores de la Lengua, en que el énfasis en la formación y desarrollo de habilidades lectoras debe estar dirigido a examinar los factores asociados a las concepciones y prácticas lectoras, de los sujetos implicados, en el proceso formador y de los propios estudiantes, según la edad y ciclo escolar (Lozano, 2011).

Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación de la lectura -en particular de los docentes- deben tomar en consideración los aspectos relacionados con el desarrollo de la habilidad lectora durante la formación del profesorado y los referentes personológicos que, en definitiva, dejan su impronta en la selección de los textos, tiempo y sistematicidad con que se realiza, así como el tipo de lectura que se prefiere o práctica (Granado, 2013). Tal consideración sirve de marco al trabajo que se presenta, animados por el interés de promover nuevas reflexiones y prácticas de evaluación más integrales que revelen -incluso- la contribución de la lectura al proceso de formación cultural del estudiante, se asume la necesidad de propuestas metodológicas para la formación docente, que permitan a profesores y directivos universitarios, evaluar la calidad de las influencias educativas, basadas en la lectura, para promover el aprendizaje desarrollador de los docentes en formación. Con este propósito se presenta una metodología que intenta servir de instrumento para la práctica evaluativa de las carreras pedagógicas en la Universidad de Cienfuegos (UCf).

DESARROLLO

El Sistema de Educación cubano se encuentra inmerso en un proceso transformador, que pretende perfeccionar la obra educacional implementada, partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos, dentro del que ocupa

un importantísimo lugar la Evaluación de la Calidad del Aprendizaje. En este sentido, la lectura, como componente de la asignatura Español, al que se le presta especial atención en la nueva resolución que norma el trabajo metodológico, representa un problema identificado para ser resuelto por los docentes en virtud de utilizar sus potencialidades desarrolladoras en el logro de una cultura pedagógica profesional (Ramírez, 2015).

En Cuba, a partir de lo estipulado en el Programa Nacional por la Lectura (Vecino, 1996), se llevan a cabo algunas acciones que no pasan de ser formales y poco sistemáticas, que además de recaer sobre los profesores de Español-Literatura -y en algunos casos sobre las bibliotecarias- no poseen una concepción metodológica fundamentada científicamente.

En América Latina, cada año se publican alrededor de mil reportes de investigación acerca de la lectura (Garrido, 2005-2017). Es paradójico, sin embargo, que este crecimiento de la investigación acerca del proceso teórico de la lectura es casi paralelo a la disminución de la propia práctica lectora (Rovira & López, 2017). Según estudios realizados por Bamberger (2017), por solo citar un ejemplo, los adolescentes y jóvenes ocupan en promedio un 1% de su tiempo libre en leer y de 6 a 10 minutos en la escuela, por lo que a causa de este insignificante promedio, la habilidad lectora, sin lugar a dudas, resulta afectada también.

Según la experiencia de la autora¹, dentro de los problemas que, tradicionalmente, ha enfrentado el tratamiento de la lectura, uno de los más recurrentes ha sido lograr que el docente, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, logre motivar a los estudiantes hacia la práctica de la lectura. Los estudios realizados por la propia autora han revelado que desde los primeros grados de la enseñanza primaria el alumno no solo aprende a leer, sino que, por lo general, se muestra interesado al descubrir los beneficios que podrá obtener a través de lo aprendido, pero al transitar por los diferentes niveles de enseñanza, suele suceder que al orientar lecturas de diferentes textos, no siempre son acogidas con el placer y el interés esperados, además, dentro de los intereses motivacionales de los educandos, el hábito de leer no ocupa un lugar significativo.

¹ Criterio avalado por la experiencia pedagógica de la primera autora, quien por más de 10 años ha investigado sobre el tema, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica para la sistematización teórica de sus investigaciones de Diploma, Maestría y aspirantura doctoral.

Analizar las causas de esta problemática, permite legalizar las responsabilidades de los docentes en el estímulo de la motivación por las prácticas asiduas de lectura, para potenciar el aprendizaje desarrollador que exige el nivel, el grado y el contexto educa-formativo de actuación del escolar. En este interés, es preciso que el docente se identifique con las prácticas lectoras habituales como un aspecto esencial de su desarrollo profesional y personológico.

Autores como Narváez-Cadena & Calle (2009), legitiman la importancia de la lectura en la formación del docente desde las siguientes potencialidades:

- Propicia la independencia cognitiva y la apropiación del contenido de enseñanza mediante procesos de socialización y comunicación.
- Contribuye a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo.
- Permite “operar” con generalizaciones teóricas y “aplicar” el contenido a la práctica social.
- Favorece la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias que permitan regular los modos de pensar y actuar.
- Contribuye a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control de cualquier proceso en el que se trabaje.

Concretar estas ideas, precisa además, superar las tendencias que enfatizan en la supremacía de los medios audiovisuales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrera, 2011). Estos, no deberán entrar en conflicto con el aprovechamiento y disfrute de un buen libro, más bien deberán aprovecharse sus posibilidades de confrontar las bondades que, unos y otros, ofrecen al proceso formativo y de profesionalización docente.

Durante más de una década, ha sido prioridad del proceso de formación docente: la práctica lectora; sin embargo, al desarrollo de habilidades y al análisis puramente cognitivo de diferentes tipos de textos, se le concede, a veces, más importancia que a la lectura misma (Paredes & Jorge, 2015). Esta tendencia, desestima las potencialidades desarrolladoras de la lectura y la posibilidad de procurar, con su asiduidad, una mejor evolución del proceso de formación del profesorado (Suárez & Quijano, 2014).

Superar obstáculos económicos o sociales y estimular, a nivel social, el interés por la lectura, resulta una constante en la política cultural y educativa de los últimos años (Vaillant, 2014), pero el valor de este proyecto debe ser acogido en su nicho fundamental por la escuela y a través del maestro penetrar en las familias y en la comunidad, de ahí, la necesidad de que esta se convierta en un recurso fundamental de la formación del docente, en las condiciones en que hoy tiene lugar este proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que la impronta cultural de la enseñanza de la lectura, descansa en el desarrollo de la habilidad lectora, la motivación y el hábito de leer, por lo que será conveniente valorar la idea de que la lectura es un acto profesionalizador, en tanto, es reflexivo y fuente inestimable en la obtención de conocimientos, que exige estar presente en la formación de los docentes como un recurso esencial de sus habilidades, hábitos y comportamientos pedagógicos profesionales. Sin embargo, comprender el alcance y papel transformador de las influencias educativas que se organicen en la formación docente para lograr este propósito, demanda en primer lugar, determinar las características y condiciones en que tiene lugar el proceso de formación lectora de los futuros docentes y el aprovechamiento que los profesores universitarios hacen de las potencialidades desarrolladoras de la lectura en el proceso de formación inicial del profesorado en la UCf.

En este interés, la metodología para un estudio exploratorio diagnóstico de concepciones y actitudes en docentes y estudiantes acerca de este particular, constituyó una de las tareas desarrolladas en el marco de las prácticas de evaluación asociada a investigaciones y estudios de profundización. Sus resultados se exponen en el apartado que sigue.

Apuntes para una metodología

La elaboración de una metodología descansa en la concepción de que ella constituye un instrumento básico para lograr el perfeccionamiento de los procesos pedagógicos y didácticos, con interés de alcanzar la calidad educativa (Solé, 1992; Usendizaga, 2001). En correspondencia con ello, en este trabajo se considera que la evaluación de las concepciones y actitudes lectoras de los docentes y estudiantes implicados en el proceso de formación inicial docente en la UCf, constituye una vía indispensable para diagnosticar y proyectar acciones metodológicas que permitan valorizar la función desarrolladora de esta

práctica en la formación del profesorado y con ello, estimular cambios en este sentido.

Se asumen los criterios de Vezub (2007); y Ramírez (2015), quienes coinciden en que este debe ser un proceso sistemático, científico y estratégico, que parte de la obtención de información relevante, para luego emitir juicios de valor, que se conviertan en plataforma para tomar decisiones orientadas a la ejecución de proyectos de mejoramiento de la calidad del desempeño pedagógico profesional actual y futuro de los docentes en formación. Ello implica, que la finalidad de la metodología se oriente al conocimiento del estado actual del problema y a develar las aristas de la transformación que debe seguir la intervención en los sujetos implicados, para promover el uso de la lectura en función del desarrollo de la cultura pedagógica profesional de los docentes en formación (Cassany, 1994).

Esta consideración, es condición para que se asuma una visión más integral *de la práctica lectora*, en tanto debe revelar las relaciones necesarias de los procesos: enseñar y aprender apoyados en la lectura. En este nivel educativo, ello supone más que leer o comprender, que se convierta en un recurso para el desarrollo pedagógico profesional. Con ello la evaluación debe incluir las ideas, expectativas y modos de actuación de los sujetos ante la lectura dentro de su proyección formativa. En tal sentido la evaluación de las concepciones y actitudes deberá:

- a. Adecuarse a las necesidades de la actividad pedagógica profesional de los sujetos.
- b. Poseer un carácter participativo.
- c. Desvelar su utilidad práctica y viabilidad en el proceso formativo.
- d. Orientarse a la búsqueda de soluciones que permitan la transformación de las concepciones y actitudes.
- e. Propiciar la valoración para la toma de decisiones.

La *metodología* que pone en práctica estas ideas, intenta llegar a un auténtico acercamiento de la realidad concreta del contexto que lo enmarca, por ello, se basa en los recursos de la investigación exploratoria-descriptiva que permite acceder a informaciones relevantes respecto a las concepciones y actitudes de estudiantes y docentes en torno a la lectura y sus potencialidades desarrolladoras en el logro de una cultura pedagógica profesional (Carlino, 2004). Tal conveniencia sustenta que resulta apropiado para ello organizarla por fases, analizando y

sistematizando la exploración y descripción de concepciones y actitudes de docentes y estudiantes que laboran y se forman en el sistema de formación del profesorado. En este caso, el interés se centra en conocer el grado de credibilidad que docentes y estudiantes les atribuyen a

las prácticas lectoras dentro de su formación y desempeño profesional.

En este interés la metodología del estudio exploratorio diagnóstico se implementa como sigue:

FASE	OBJETIVOS	MÉTODOS Y/O TÉCNICAS	FUENTES
Descriptiva Analítica	Determinar qué lugar ocupa la práctica lectora según documentos normativos y cómo resulta orientado el aprovechamiento de sus potencialidades en la formación y desarrollo del futuro docente.	Análisis de documentos	Modelo del profesional. Planes de estudio. Programas de la carrera. Planeamiento de los profesores. Libretas de los estudiantes, trabajos escritos y otros apuntes.
	Explorar concepciones y actitudes de estudiantes y docentes, respecto a la lectura y sus potencialidades desarrolladoras en el proceso de formación inicial del docente.	Encuesta Mixta	Profesores de la facultad de Humanidades. Estudiantes de primer año de la misma facultad.
	Complementar concepciones e inferir actitudes de profesores y estudiantes acerca de los aspectos contenidos en la encuesta.	Grupo de debate	Profesores de la facultad de Humanidades. Estudiantes de primer año de la misma facultad
Descriptiva Sintética	Contrastar los resultados de las técnicas aplicadas	Triangulación	Datos obtenidos por las diferentes técnicas.
	Analizar los resultados obtenidos desde la práctica pre-profesional.	Encuesta cerrada	Educando en el contexto de la práctica.
	Comprobar la utilización de la lectura en los dos contextos de formación del educando: el presencial y el práctico-laboral.	Observación	Educando en sus dos contextos de formación.

DIMENSIONES	INDICADORES	CATEGORÍAS
PROCESO	ALUMNO	Concepciones de los alumnos sobre las potencialidades desarrolladoras de la lectura para su desarrollo profesional.
	PROFESOR	Concepciones de los docentes sobre las potencialidades desarrolladoras de la lectura en la formación del docente.
	DIRECCIÓN DEL PROCESO	Tratamiento de la práctica lectora según lo curricularmente normado. Tratamiento de la práctica lectora en el contexto educativo.

RESULTADOS	ALUMNO	Actitudes de los alumnos ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura en la formación del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de la práctica lectora según lo normado. • Tratamiento de la práctica lectora en el contexto educativo.
	PROFESOR	Actitudes de los docentes ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura en la formación del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de los estudiantes ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura. • Actitudes de los docentes ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura. • Desde el punto de vista metodológico es conveniente declarar el alcance de los métodos y técnicas que se proponen: • Análisis de documentos • Encuesta mixta

Las **categorías** acotadas en el cuadro anterior han sido definidas de la siguiente manera:

- Concepción de los alumnos sobre las potencialidades desarrolladoras de la lectura para su desarrollo profesional.
- Concepción de los docentes sobre las potencialidades desarrolladoras de la lectura para la formación del docente.

- Tratamiento de la práctica lectora según lo normado.
- Tratamiento de la práctica lectora en el contexto educativo.
- Actitudes de los estudiantes ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura.
- Actitudes de los docentes ante las potencialidades desarrolladoras de la lectura.
- Desde el punto de vista metodológico es conveniente declarar el alcance de los métodos y técnicas que se proponen:
- Análisis de documentos
- Encuesta mixta

- Grupos de debate
- Triangulación de la información recogida en la primera fase.
- Encuesta cerrada
- Observación participante

Resultados en la aplicación de la metodología

La metodología se aplicó a los estudiantes de primer año de la carrera Licenciatura en Educación, Especialidades Español-Literatura de la Universidad de Cienfuegos; incluyó el total de profesores y estudiantes de la facultad de Humanidades en el curso diurno de formación permanente. La integración y análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la totalidad de métodos, técnicas y procedimientos que incluye la metodología, permitió corroborar su pertinencia en el marco de las investigaciones y estudios de profundidad de la evaluación de la calidad en la formación del profesorado, pero sobre todo, develó el comportamiento de las dimensiones e indicadores que se asumen.

En principio se pudo constatar, que el *proceso* contiene los presupuestos didáctico-metodológicos fundamentales para el tratamiento de la lectura desde una visión desarrolladora. En este sentido, las concepciones de los docentes sobre las prácticas lectoras evidencian que, reconocen sus potencialidades sin que ello sea suficiente para materializarlas en el contexto educativo. Mientras que en el caso de los alumnos se advierten las consecuencias de las influencias negativas en torno las prácticas de lectura.

Esto se confirma al descubrir que la lectura ocupa el *4to* lugar dentro de los componentes de la lengua más afectados en los estudiantes y, dentro de ella, la dimensión motivacional es la de mayor incidencia. Tal como se pudo constatar en las discusiones grupales, encuestas y entrevistas las causas de las insuficiencias con la lectura van desde la falta de hábito lector, hasta las implicaciones que traen las fallas en el trabajo didáctico-metodológico, por lo general los estudiantes no reconocen el papel que deben desempeñar los docentes en potenciar este componente formativo, de trascendencia, en el campo de actuación del futuro profesional.

Si bien hay consenso en relación con las potencialidades desarrolladoras de la lectura para la formación inicial del docente, las actitudes no se corresponden con dichas concepciones. La prioridad de asegurar una cultura pedagógica profesional en este tipo de profesional, es compartida por todos los docentes y la contribución de la lectura al mejoramiento del resto de los componentes de la lengua, paradójicamente a lo opinado respecto al

primer indicador, se hizo evidente en todos los momentos de la exploración.

Las concepciones de los alumnos sobre este particular devela que se le concede una gran importancia a la práctica lectora como componente, tanto de su formación cultural y profesional, como la de sus alumnos de secundaria y existe consenso en relación con aquellos aspectos necesarios para lograr una adecuada motivación hacia la práctica lectora; sin embargo se reclama la necesidad de llegar a una lectura más “comprendativa” y menos “directiva”, entendiendo por lo primero el hecho de tener muy en cuenta los gustos e intereses del lector y por lo segundo, la indicación de leer a ultranza. Asimismo la totalidad de los estudiantes identifican muy bien las principales potencialidades desarrolladoras de la lectura para su formación inicial como docentes: desde su evidente contribución a una cultura general integral, hasta el aporte que hace al hombre mismo, para poder funcionar dentro de un mundo constantemente cambiante, como única alternativa para no perecer.

Sin embargo reconocen la necesidad de leer más y sobre todo leer textos científicos y pedagógicos necesarios en su formación académica y científico investigativa.

En cuanto a la *dirección del proceso* es evidente que según lo curricularmente normado para el tratamiento de la práctica lectora, este componente contribuiría, en todo cuanto puede, a la formación pedagógica profesional del profesorado, pero la práctica educativa desvirtúa dicha posibilidad también en todo cuanto puede. La revisión de documentos develó que la naturaleza de este proceso descansa en las propias concepciones y actitudes que poseen los docentes frente a la lectura y el compromiso que reconocen deben cumplir. Las actitudes de los docentes ante la lectura y sus potencialidades evidencia que la intención y conducta didáctica se centra en la utilización de la lectura como parte del trabajo independiente del estudiante y, en menor medida, la lectura en silencio en clases. Por su parte las actitudes de los estudiantes son bien concluyentes al exhibir una falta, casi total, de hábito de lectura y paradójicamente, refieren resultarles agradable o muy agradable el acto de leer. En cuanto a las actividades que, como docentes en formación, usan comúnmente para trabajar la lectura con sus alumnos, utilizan en clases la lectura en silencio y oral, la orientación de actividades extraclases y de trabajo independiente en la biblioteca escolar, tal cual han visto trabajar a sus profesores.

CONCLUSIONES

La lectura es un importante componente de la lengua, en tanto garantiza el aprendizaje y potencia el desarrollo de habilidades en el resto de los componentes; en la formación del profesorado posee un valor insoslayable en el logro de una cultura pedagógica profesional.

Conocer las concepciones y actitudes de los sujetos implicados en el proceso de formación del profesorado, es hoy una necesidad para promover cambios didáctico-metodológicos orientados a superar las carencias y alcanzar mejores resultados en la formación cultural de los futuros docentes, quienes deberán concebir la lectura como un recurso de profesionalización pedagógica.

La metodología que se propone en este trabajo se inscribe como una herramienta para la labor de docentes y directivos en la tarea por elevar la calidad formativa del profesional docente. En este sentido la determinación de las dimensiones, indicadores y categorías de análisis advierte una visión más integral del proceso y orienta la atención hacia áreas no siempre exploradas en la evaluación de la calidad del aprendizaje en las carreras pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos.

La aplicación de la metodología, como parte de un estudio de profundización del tema, en virtud de ser este uno de los componentes de la lengua más afectado en la formación docente, devela su factibilidad para descubrir las áreas en que deberán promoverse los cambios.

En este sentido y según criterios de la autora, la principal dificultad está en la falta de precisión e intencionalidad con que se organiza, ejecuta y controla este importantísimo componente de la lengua para este tipo de formación, que por ser intensiva, deberá atender cuidadosamente aquello que permita potenciar los objetivos formativos de un curso escolar que, sin lugar a dudas, será determinante en la formación integral de los docentes en formación, en el ejercicio de la práctica pedagógica y en el crecimiento profesional y personal de quienes serán responsables de los resultados educa-cognitivos que deberán exhibir las enseñanzas media y media superior, en pos de lograr una cultura general integral en sus egresados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atorresi, A., et al. (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCO.

Bamberger, R. (1987). La lectura en el mundo: vías y medios para su fomento. V Conferencia de Lectura. Salamanca.

Carlino, P. (2004). Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., & Silverio, M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: ISPEJV.

Cassany, D. (1994) Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Garrido, F. (2005). Entusiasta promotor del libro y la lectura, en una entrevista con Juan Domingo Argüelles en: Historias de lecturas y lectores. México: Paidós.

Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Herrera Rojas, R. L. (2011). Magia De La Letra Viva: Formar lectores en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Lomas, C. (1991). Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua. Signos Teoría y Práctica de la Educación, 4, 22-29. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hereroteca/r_3/nr_34/a_558/558.html

Lozano Andrade, I. (2011). La Formación De Docentes Reflexivos: Una Lectura Histórico-Política En México. II Congreso Internacional de Investigación Educativa en la Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.

Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., & Calle, B. E. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3391/2580>

Paredes, M., & Jorge, G. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. Razón y Palabra Monterrey. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Estado de Monterey.

Ramírez Leyva, E. M., et al. (2015). Tendencias de la lectura en la Universidad. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Recuperado de http://iibi.unam.mx/publicacio-es/292/01_tendencias_lectura_universidad%20 elsa ramirez leyva.html

Rovira Álvarez, Y., & López Calichs, E. (2017). Formación universitaria y promoción de lectura. Componentes y relaciones esenciales. Universidad y Sociedad, 9(5), 82-89. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/715>

Solé, I. Estrategia de lectura. (1992) Barcelona: CEIDE.

Suárez García, D. M., & Quijano Martínez, M. C. (2014). Comprensión De Las Dificultades De La Lectoescritura Desde Las Escuelas. Neuropsicológicas Cognitiva E Histórico-Cultural. Enseñanza e Investigación en Psicología, 19(1), 55-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29232614004.pdf>

Usendizaga, H. (1991). Teoría y Práctica de la educación: apuntes sobre la lectura. Signos, (3), 78-84.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. Santiago de Chile: PREAL.

Vecino F. (1996). Seminario resumen del curso 1995/1996. La Habana: MES.

Vezub, L F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. 2007. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11 (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~repcfpro/rev111ART2.pdf>

Zilberstein, J., & Valdés, H. (1999). Aprendizaje Escolar y Calidad Educacional. México: CEIDE.

02

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

STRATEGIES OF TEACHING-LEARNING OF NATURE SCIENCES AND ATTENTION TO THE DIVERSITY

Dra. C. Vania del Carmen Guirado Rivero¹

E-mail: vaniagr@sma.unica.cu

MSc. Osviel Rivero Álvarez¹

E-mail: osviel@unica.cu

MSc. Rogelio Campos Morales¹

E-mail: rogelio@unica.cu

¹Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guirado Rivero, V. C., Rivero Álvarez, O., & Campos Morales, R. (2018). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza y atención a la diversidad. *Revista Conrado*, 14(65), 16-22. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de los fenómenos naturales y sociales, sus relaciones y la aplicación en diversos ámbitos de la vida, se constituye en un reto en el contexto de la atención a educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades y exige el desarrollo de habilidades; sin detrimento de los motivos, intereses, y el fomento del amor y respeto por los demás, por su entorno inmediato y por el medio ambiente; desde esta perspectiva es objetivo de este trabajo, la presentación de los recursos didácticos que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

Palabras clave:

Necesidades educativas especiales; atención a la diversidad; Ciencias de la Naturaleza; proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The education and learning of natural and social phenomena, their relationship and application in different areas of life, constitute a challenge in the context of education with special educational disabilities related or not to disabilities and requires the development of skills; without detriment of motives, interests, and the promotion of love and respect for others, for their immediate setting and for the environment. From this perspective, the objective of this work is to present the didactic resources that mediate the teaching-learning process of Natural Sciences

Keywords:

Special educational needs; attention to the diversity; Natural Sciences; teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Es en las primeras edades donde se sientan las bases del pensamiento científico, es la etapa del desarrollo para estimular la curiosidad natural y la respuesta creativa; para que se inicie la comprensión de los principales procesos y fenómenos de la naturaleza y la sociedad que ocurren a su alrededor y que los puedan explicar satisfactoriamente acorde con su nivel, sobre bases y fundamentos científicos; para afianzar la visión de la naturaleza como fuente de riqueza que la especie humana aprovecha y transforma en beneficio de toda la sociedad con el potencial creativo individual y colectivo; y para potenciar el intercambio con otros escolares y con otras fuentes del conocimiento.

En general, para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza deben considerarse las características de las edades de los educandos, los períodos sensitivos del desarrollo y los objetivos de cada una de las asignaturas; en particular, para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje con los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, además, es necesario atender de forma específica las actividades de representación, de abstracción-generalización, la formación de conceptos, la fijación y la aplicación a la práctica.

De ahí la necesidad de ofrecer desde la formación de docentes, los recursos didácticos, las estrategias que median la interacción comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, asumidas desde la formación del docente de la Educación Especial, como una nomenclatura operativa, resultado de la integración didáctica particular de las asignaturas *El mundo en que vivimos, Ciencias Naturales y Geografía de Cuba*. En general constituyen recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, entre otros: las excursiones docentes y sus variantes como paseos o caminatas, la aproximación a tarjas y monumentos, las visitas a los museos, los proyectos de investigación escolar, los juegos didácticos, el cartel y los acertijos y adivinanzas, cuya singularidad en este contexto de la atención a la diversidad se explicitan (Guirado & Guerra, 2014).

DESARROLLO

En la interacción comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza juegan un importante papel la potenciación de actitudes de exploración y búsqueda sistemática de respuestas acerca de los seres vivos y del medio ambiente, así como el interés

y la reflexión crítica hacia los productos y procesos, sin olvidar la responsabilidad respecto a la preservación y cuidado de la vida (Aviles & De la Fuente 2017).

En la bibliografía sobre la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas asumidas como parte de las Ciencias de la Naturaleza, cuando se explicitan las metodologías y estrategias que median la interacción comunicativa, se hace de forma generalizadora, con un carácter eminentemente práctico, atendiendo de manera específica al contenido (qué enseñar-aprender) y se hacen sugerencias para que el maestro implemente según considere adecuadas para el logro de los objetivos, sin embargo, en la práctica educativa, no todos los educandos tienen las mismas oportunidades de aprender dichas ciencias, por las más diversas causas, la más evidente la falta de las herramientas didácticas.

Se ha sostenido que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza y por ende el conocimiento científico que adquieren los educandos, provendría de la observación minuciosa de la realidad, para lo cual se requeriría del uso imprescindible del método científico, de ahí la materialización en las formas organizativas del proceso y vías para el logro de representaciones del mundo natural y social (Lau, et al., 2004).

Por lo general, cuando se hace referencia a las excursiones docentes y sus variantes (paseos, caminatas); a las visitas a tarjas, monumentos, museos, sobre las investigaciones, círculos de interés y los juegos didácticos, se enfatiza en su importancia formativa y sus potencialidades en el orden afectivo y así mismo se presentan secuencias de pasos lógicos que tienen la intencionalidad de orientar la práctica educativa. No obstante, es coincidente, la estructuración de actividades de carácter práctico-vivencial, con una minuciosa preparación por parte del docente que asegure las motivaciones e interacciones de los educandos (Guirado & Guerra, 2014).

Asumir la esencialidad de las excursiones docentes; visitas a tarjas, monumentos, museos, las investigaciones, círculos de interés y los juegos didácticos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Especial como recursos didácticos, permite utilizar al máximo sus potencialidades mediadoras en el aprendizaje, en la adquisición de la experiencia histórico social, en la transmisión de los conocimientos, habilidades y valores legados a la práctica educativa; en fin significa entender el rediseño de los aspectos técnicos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza para la orientación, organización, programación, evaluación y selección de las situaciones del proceso a partir de la calidad y movimiento

ascendente de las relaciones: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y la propia evaluación, para el mejoramiento de la acción didáctica.

Las excursiones docentes y sus variantes como paseos o caminatas son recursos didácticos de carácter personal e interactivos por su intención y soporte, pues se basan en la relación comunicativa (objeto-sujeto, sujeto-sujeto, sujeto-contexto, contexto-objeto), por su fuente de obtención en el ámbito de la atención a los escolares con necesidades educativas especiales se consideran no convencionales, pues no son ambientes controlados, sino que se organizan y orientan con intencionalidad educativa y según su utilización pueden responder a variadas perspectivas, ser parte de la programación didáctica o activar los resortes motivacionales, servir de antecedente o confirmación para un conocimiento o permitir la aplicación a un nivel creciente de creación (evaluación) (Santos, 2009).

Las excursiones docentes constituyen también, formas de demostración multisensorial, en las cuales los escolares en general, pueden observar (en su esencia de percepción de la realidad), ubicar o localizar objetos y fenómenos en planos, mapas, croquis (orientación en el terreno); comprender la necesidad de proteger lo que les rodea (agresiones al medio ambiente); apreciar lo bello y extenso en la naturaleza (variedad y diversidad de la naturaleza), así como el trabajo creador del hombre en sus relaciones y las consecuencias de la acción transformadora que no siempre es beneficiosa.

Las excursiones docentes como recursos didácticos en el contexto de la Educación Especial, deben partir de la consideración de las características de los escolares con necesidades educativas especiales; pues la planeación, organización, orientación, ejecución, control y evaluación deben realizarse en correspondencia con las potencialidades y la zona del desarrollo próximo.

Los aspectos metodológicos generales de las excusiones docentes han sido abordados ampliamente por Bosque Suárez (2006). Sin embargo, para los escolares con necesidades educativas especiales, resulta recomendable su realización en distancias cortas, donde sea posible el traslado por sus medios y en su esencia deben integrar conocimientos, tener como perspectiva la adaptación al contexto y el logro de la estimulación multisensorial.

En esencia las excusiones y sus variantes tienen tres etapas fundamentales: organización, desarrollo y conclusiones; es en la etapa de organización o preparación donde se focaliza la atención a las diferencias individuales, por tanto es esta, a la que mayor atención se debe ofrecer (Bosque, 2006).

Preparar una excursión, paseo o caminata en la que participan escolares con necesidades educativas especiales exige tener presente:

- Necesidad objetiva de su realización como mediadora en el conocimiento de determinado proceso, objetos o fenómenos.
- Estudio de las características del área de estudio para la realización de la excursión docente.
- Determinación del trayecto y las paradas de estudio, las características y posibilidades de desplazamiento de los escolares.
- Garantía de estimulación multisensorial y reforzamiento desde los sentidos conservados.
- Preparación previa de los interactuantes en contexto (guías, personal especializado, intérpretes de lenguaje de señas) y medidas de seguridad.
- Determinación de los útiles y materiales para la realización del estudio, en correspondencia con las características individuales.

La aproximación a tarjas y monumentos se constituyen en recursos que forman parte del sistema de influencias que reciben los escolares con necesidades educativas especiales, que en función de su significación pueden permitir la interacción comunicativa, son no convencionales, pues su intencionalidad es conmemorativa, de homenaje o parte de la memoria histórica. Sin embargo, en manos de los docentes se convierten en fuentes inagotables de conocimiento y de estimulación actitudinal.

No obstante, las potencialidades de la aproximación a tarjas y monumentos, pueden perder su valor instrumental si el docente no logra la descripción detallada y emotiva ante los escolares con deficiencia visual, o el entusiasmo del intérprete de lenguaje de señas al interactuar con el escolar sordo; la explicación sencilla y creíble del hecho, personaje u objeto, transmiten significados y significantes, estos sucesivos acercamientos estarán antecedidos y sucedidos por otras actividades o tareas docentes, lecturas comentadas, dibujos, modelado, entre otras.

Las visitas a los museos en el primer ciclo del nivel primario tienen especial significación para los escolares con necesidades educativas especiales si son preparadas de forma adecuada, porque es posible observar, palpar e interactuar con objetos originales, naturales, artificiales, pero siempre únicos, que son evidencias de la acción transformadora del hombre o de su creatividad.

De manera consensuada se utilizan como recursos didácticos las visitas guiadas o la visita individual como modalidades de trabajo independiente, que comprenden la vinculación directa de la familia, y la clase vinculada

con el museo, que en la Educación Especial es la más recomendable, pues los museos contienen materiales u objetos que no se registran en los libros de texto, o que por su actualización demuestran avances científicos tecnológicos (Guirado, 2011).

La investigación como recurso didáctico contribuye al desarrollo general de los escolares con necesidades educativas especiales, parte de la capacidad innata de los humanos para sentir curiosidad y tendencia a la búsqueda (exploración e indagación) ante situaciones que le plantean problemas, permite redescubrir el mundo que les rodea, obtener datos desde su experiencia personal, compararlos, arribar a conclusiones; que para los docentes son obvias, pero para un escolar con deficiencias visuales, auditivas o con dificultades, para comprender determinadas relaciones, resultan novedosas y motivantes.

La búsqueda de los escolares, relacionada con el ahorro de agua y de electricidad en la escuela, en las viviendas y en la cuadra en que viven, los introduce en una problemática socioeconómica de la cual ellos, son parte de la solución.

La investigación escolar es considerada como una manera apropiada para la enseñanza de las ciencias de la naturaleza, pues potencia el planteamiento de interrogantes sobre fenómenos y situaciones del mundo social y natural que resultan de interés, motiva a los escolares a la exposición y debate de los conocimientos que poseen al respecto; trabajan intensamente en la obtención de informaciones por las más diversas vías, procesan esa información y construyen, en esencia un nuevo conocimiento.

La realización de proyectos de investigación escolar, debe estar basada en el tratamiento a los problemas cotidianos y en la introducción progresiva de métodos científicos, siempre en correspondencia con las características del desarrollo, funcionan como un contrato colectivo, se aprende con otros y de otros, concentran un conjunto de actividades ideadas y realizadas para satisfacer una necesidad claramente identificada que permite aprender de manera situada, significativa y auténtica y debe nutrirse de los resultados obtenidos y de la lógica argumentación desde la perspectiva que es percibida por los escolares con necesidades educativas especiales. (Endara, 2002).

Los proyectos de investigación escolar, además de una dinámica multisensorial, permiten el presupuesto interdisciplinar, a partir del planteamiento de tareas que representen situaciones novedosas para los escolares con necesidades educativas especiales, en las que por medio de la experimentación deben obtener resultados prácticos, mediante la aplicación de sus conocimientos o el despliegue de habilidades en un ambiente interactivo;

para la proyección, ejecución y evaluación de estos es necesario precisar:

- Objeto de estudio: presentación del problema a solucionar, la situación cotidiana en conflicto, el centro de la transformación o el aspecto, proceso o fenómeno para la profundización y reflexión.
- Formulación de objetivos y logros curriculares: respuesta contextual en función de las características de los escolares con necesidades educativas especiales, debe comprender la respuesta pedagógica individualizada, la articulación intradisciplinaria e interdisciplinaria.
- Tareas docentes a realizar:
- Orientación por medio de formulaciones claras, ordenadas lógicamente,
- Debe tenerse en cuenta el aseguramiento de condiciones previas como condición de la creación de nuevas zonas de desarrollo próximo,
- La selección de los métodos más apropiados, que potencien la argumentación, la experimentación, la comunicación, la utilización de la información científica y otros procesos requeridos en la actividad científica.
- Evaluación de la tarea docente.
- Control de los aprendizajes y del desarrollo cognitivo y de habilidades (Guirado & Guerra, 2013).

La realización de “pequeñas investigaciones” permite que los escolares participen activamente en el *hacer ciencia* en el contexto escolar, en correspondencia con las exigencias curriculares, bajo la dirección del docente y con la colaboración de otros agentes educativos; se trata de que el escolar se haga preguntas y de manera cooperada encuentre respuestas, las compare, corrobore y exponga, que confirme *su propia ciencia*. En fin la realización exitosa de proyectos de investigación escolar, potencian la enseñanza-aprendizaje de hechos, leyes y teorías sobre el mundo natural y social, asociados a la manera en que fueron creados o descubiertos hace que los escolares construyan una visión de los objetos, procesos y fenómenos desde una perspectiva científica.

Los juegos didácticos como procesos activos de movimiento y desarrollo, manifiestan con especial fuerza las particularidades de los escolares, son fuentes de creación; como actividad especialmente organizada para favorecer la espontaneidad permite explorar la realidad bajo determinadas reglas, haciendo énfasis en lo relacionado con las normas de conducta aunque sinónimos de libertad e independencia, al tener fines didácticos satisfacen las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque presentan elementos de motivación,

espontaneidad, participación y estimulación que ayudan a la toma de decisiones y a la puesta en práctica de iniciativas desde el punto de vista del conocimiento.

La utilización de juegos didácticos como recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Especial, requiere:

- Una adecuada selección del juego en correspondencia con el contenido de la clase.
- Se precise el momento idóneo en que se empleará.
- La adecuada preparación del juego, por parte del docente y para el juego por parte de los escolares.
- Creación del espacio para la realización del juego.
- Ejecución del juego.
- Control de los resultados de la actividad de juego y valoración del aporte del juego al proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares con necesidades educativas especiales.

En el caso de los juegos didácticos con desempeño de roles, la modelación lúdica debe reflejar los fenómenos de la imitación y la improvisación (creación) y potenciar la actividad independiente, la dinámica multisensorial y movilizadora de todo el potencial físico e intelectual del escolar.

Su implementación y uso como recurso didáctico posibilita aumentar el nivel de asimilación de los conocimientos y la disminución del tiempo en las explicaciones del contenido, los más utilizados son los juegos de habilidades, los llamados, quién sabe más, de mesa y los pasatiempos, adivinanzas, sopa de letras, rompecabezas y acrósticos.

La esencialidad de los juegos didácticos enriquece y diversifica en el intercambio grupal, aspecto este que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, contribuye significativamente al vínculo teórico y práctico y a la ruptura con el formalismo; no obstante deben corresponderse con los objetivos, contenidos y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuarse a las características de los escolares, la evaluación y la organización escolar en general.

La participación es un aspecto básico en la inclusión de los juegos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su potencial creativo y productivo; y además deben ser amenos, interesantes y ofrecer diversas modalidades de interacciones, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional y motivacional en el escolar (Vigotsky, 1987).

El cartel suele ser un recurso didáctico aumentativo o para centrar la atención de los escolares con necesidades

educativas especiales, su esencia está en el resumen gráfico de los aspectos más relevantes de lo que se quiera presentar, lo que propicia desde posiciones creativas y un tanto informales la exposición de un volumen elevado de información, importante para afianzar los conocimientos.

Su elaboración en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, consiste en una lámina de papel, cartón u otro material que sirva para anunciar o dar información sobre un objeto, proceso o fenómeno, en el cual se presentan los aspectos esenciales. En el ámbito educativo su función fundamental es hacer llegar un mensaje, las ideas principales de un tema específico para que éste capte, recuerde y actúe en correspondencia.

El atractivo visual del cartel potencia la comunicación y fijación, para algunos contenidos; por sus características, la modalidad de cartel es muy útil en la consolidación de los conocimientos.

Características del cartel:

- El mensaje debe ser global, percibiéndose como un todo, en el que cada elemento se integra de manera armónica y crea una unidad estética de impacto para facilitar el aprendizaje.
- Llamar la atención espontáneamente, los elementos que provocan este tipo de atención son: imagen, texto, color, composición, tamaño y formato.
- Las imágenes que se aplican al cartel pueden ser: fotográficas o dibujadas.
- Las imágenes en un cartel no son un fin en sí mismas, sino un medio para llegar al objetivo propuesto, que es la comunicación y fijación del mensaje.
- El texto en el cartel, cumple una doble función, refuerza el mensaje implícito de la imagen y es un elemento importante en la composición, que ayuda a dar la impresión de equilibrio y debe cuidarse tanto la redacción como el tipo de letra, tamaño de la misma y su colocación.
- Los textos deben ser cortos, directos y claros.
- Para que la percepción sea rápida los textos, deben ser precisos, buscando comunicar el mensaje con un mínimo de elementos, sin utilizar palabras o frases largas.
- Los textos interrogativos puede constituir un centro motivacional.

Un cartel debe tener el tamaño adecuado en función de las características de los escolares y debe ser colocado a la distancia correspondiente, el mensaje, la comunicación representación debe llamar la atención de manera espontánea a través de imágenes, textos, colores, composición, tamaño, formato y tipo de letra. En su confección

es importante tener en cuenta el uso de pocos colores y claros, sin matices, ni brillo y usar fondos contrastantes (Guirado, 2011).

Los acertijos y adivinanzas son recursos didácticos que potencian, en los escolares con necesidades educativas especiales el uso de la lógica y la memoria para saber qué palabras (conceptos) se esconden detrás de los acertijos o adivinanzas y el afianzamiento de las características de objetos, fenómenos y procesos.

Los acertijos, consisten en hallar la solución de un enigma (algo desconocido) o encontrar el sentido oculto de una frase, por vía de la intuición, el razonamiento o la lógica (no a partir de determinados conocimientos). La diferencia esencial con las adivinanzas es que éstas plantean lo desconocido en forma de rima. Para resolver los acertijos es necesario hacer uso de la imaginación y la deducción.

La confección de “mapas del tesoro” hace una especial contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares con necesidades educativas especiales, como alternativa de búsqueda, para descifrar pistas, para estimular la imaginación, además de potenciar la relación afectivo cognitiva.

Pasos para la confección de un “mapa del tesoro”:

1. Preparación

- Determinar las potencialidades del contenido para utilizar este recurso didáctico.
- Buscar el lugar para enterrar o esconder el tesoro y crear el mapa, a partir de una descripción de puntos y direcciones.
- Seleccionar los materiales para el mapa, puede ser un papel blanco, humedecido con té negro y puesto a secar, también es posible maltratar los bordes o quemarlos para que parezca un documento viejo que ha estado mucho tiempo escondido.

2. Elaboración del “mapa del tesoro”

- Sobre la base de puntos de referencia, si no hay localizaciones naturales, debe crearse una atmósfera de búsqueda (tan real como sea posible) del tesoro.
- Debe utilizarse un lenguaje claro, u objetos a relieve, en dependencia de las características y discapacidades que afecten el desarrollo de los escolares.
- Se pueden ubicar símbolos del movimiento de pioneros exploradores, o pistas y señales.
- Debe quedar siempre una incógnita que ofrezca la posibilidad de motivar el aprendizaje de los escolares y su espíritu de búsqueda.

3. Trabajo con el “mapa del tesoro”

- En dependencia de las características de su elaboración, y los fines didácticos previstos (motivación, desarrollo de habilidades, control o evaluación) debe orientarse como actividad curricular o extracurricular.
- Creación de pistas de orientación.
- Ejecución y Control

Este recurso en la interacción con escolares ciegos o de baja visión brinda la posibilidad de valorar el avance en la orientación espacial y la movilidad, así como las limitaciones en las que debe basarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general constituye un recurso motivacional fuerte y un “juego” entretenido para afianzar los conocimientos, a partir de las características de los “tesoros”, que pueden ser objetos para ser descritos, mensajes educativos, imágenes para ser valoradas, entre otros.

CONCLUSIONES

Es importante analizar en las diferentes asignaturas que se asumen como Ciencias de la Naturaleza, la necesidad de hacer más eficiente el aprendizaje de los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, como respuesta a la diversidad, en correspondencia con las perspectivas de enfrentar, en posición de éxito los avances científicos actuales y futuros.

A través de las excursiones docentes y sus variantes como paseos o caminatas, la aproximación a tarjas y monumentos, las visitas a los museos, los proyectos de investigación escolar, los juegos didácticos, el cartel y los acertijos y adivinanzas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas “El mundo en que vivimos”, “Ciencias Naturales” y “Geografía de Cuba” es posible en el contexto de la atención a la diversidad, ofrecer una respuesta educativa individualizada que potencie al máximo los motivos, intereses, y fomente el amor y respeto por los demás, por el entorno inmediato y por el medio ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, R. (2006). Fundamentos básicos para la realización de la Excursión Docente en las Ciencias Naturales. Caracas: CENAMEC.
- Endara, S. (2002). Metodología de las Ciencias Naturales. Programa de Atención a Docentes. Quito: Santillana.
- Guirado, V. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado, V., & Guerra, S. (2014). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales. Tercera parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Lau, F., Soberats, Y. M., Guanche, A., & Fuentes, O. (2004). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

Santos, I. (2009). La educación ambiental para el desarrollo sostenible. Una visión desde la investigación educativa. Panel. Congreso de Pedagogía 2009. La Habana: MINED.

Vigotsky L. S. (1987). Imaginación y creatividad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.

03

TRATAMIENTO CONTABLE DE ACTIVOS INTANGIBLES, SEGÚN NORMA INTERNACIONAL DE CONTABILIDAD (NIC) 38 EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

ACCOUNTING TREATMENT OF INTANGIBLE ASSETS, ACCORDING TO INTERNATIONAL ACCOUNTING STANDARD (NIC) 38 IN THE ENGINEERING IN ACCOUNTING AND AUDITING CAREER OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Est. María Agurto Roque¹
E-mail: magurtoest@utmachala.edu.ec

Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz¹
E-mail: gchavez@utmachala.edu.ec
MSc. Samuel Chuquirima-Espinoza¹
E-mail: schuquirima@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Agurto Roque, M., Chávez-Cruz, G., & Chuquirima-Espinoza, S. (2018). Tratamiento contable de activos intangibles, según norma internacional de contabilidad (NIC) 38 en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.. *Revista Conrado*, 14(65), 23-32. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El registro del valor razonable en los activos intangibles representa un gran reto para los administradores y profesionales contables en el Ecuador y el mundo. En la presente investigación se hace un recorrido de las bases teórica de los párrafos que contiene esta norma, también se considera el estudio del arte de investigaciones que se han realizado en los últimos cinco años, el objetivo principal es conocer cómo es que se están registrando los activos de naturaleza incorporeal en los países donde se han adoptado las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), luego se gestiona el registro del deterioro de la marca hasta dejarlo a valor razonable, la presente investigación realiza un análisis conceptual del tratamiento contable de los activos intangibles en los países de Colombia, México, Panamá, Cuba, China y Ecuador. Los resultados obtenidos fueron utilizados en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

Palabras clave:

NIIF, NIC 38, activos intangibles, valor razonable

ABSTRACT

The recording of fair value in intangible assets represents a great challenge for administrators and accounting professionals in Ecuador and the world. In the present investigation a look over the theoretical bases of the paragraphs contained in this norm is made, it is also considered the study of the art of investigations that have been carried out in the last five years, the main objective is to know how they are registering the incorporeal assets in the countries where the International Financial Reporting Standards (IFRS) have been adopted, then, the record of the deterioration of the brand is managed until it is left at fair value, this research performs a conceptual analysis of the accounting treatment of the intangible assets in the countries of Colombia, Mexico, Panama, Cuba, China and Ecuador. The results obtained were used in the Engineering in Accounting and Auditing career of the Technical University of Machala.

Keywords:

IFRS, IAS 38, intangible assets, fair value

INTRODUCCIÓN

Con la invención de las técnicas de información y comunicación (TIC), las transacciones que realizan las empresas y personas han tomado una velocidad extraordinaria, ahora no es necesario viajar para poder comprar bienes, materias primas e intangibles, las empresas han ingresado a la globalización y se han internacionalizado creando las multinacionales y así poder atender a los mercados que hasta hace muy poco tiempo no podían ingresar, hoy en día también se comercializan bienes y servicios que carecen de naturaleza corporal y se realizan con mucha frecuencia transacciones de intangibles en todo el mundo que generan grandes rentabilidades a los inversionistas entre las que se puede mencionar: patentes, software, concesión, franquicia, derechos de propiedad industrial, derechos de propiedad intelectual, marcas, diseños, cuotas de importación, derechos de comercialización y determinar su valor razonable en el momento de su registro y su presentación en los estados financieros. El objetivo de esta investigación es entregar una propuesta de registros de activos intangibles utilizando un plan de cuentas enmarcado en la Norma Internacional de Contabilidad (NIC) 38, también se gestiona el registro contable de una pérdida por el deterioro sufrido por la marca.

Los activos intangibles son de naturaleza deudora y por pertenecer al grupo de activos cuando sufre algún deterioro, baja, intercambio o venta del intangible estos valores son acreditados, y que contabilidad debe reconocerlo de manera obligatoria en el ejercicio económico correspondiente; es de tomar en cuenta que los activos intangibles son de vida finita e indefinida. Para poder determinar su valoración razonable en el Ecuador es un verdadero problema por no contar con un mercado activo en esta materia.

La NIC 38 determina en su marco conceptual : el objetivo, alcance, reconocimiento, valoración, baja, revalorización, deterioro y además lo especifica como un activo de carácter identificable, exento de naturaleza corporal y además la forma que debe realizar las revelaciones en el estado de notas aclaratorias. Se le atribuye a las (TIC) haber incrementado el desarrollo de estos activos en el comercio bursátil. Los activos intangibles se caracterizan por ser de naturaleza incorporal de carácter no monetario y sin apariencia física, capaz de ser separado y vendido por la empresa, le hace difícil la cuantificación del valor razonable, en algunos casos estos representan derechos en valores que las compañías mantienen, para ser considerados en el grupo de intangibles deben generar flujos

futuros de efectivo siendo amortizables a lo largo de su vida útil (Chávez, Campuzano & Chávez, 2015).

El objeto de esta investigación es entregar una guía de registros para los activos intangibles de una marca y pateante utilizando un plan de cuentas preparado para este caso aplicando normativa internacional; como valor agregado a la investigación se registra contablemente una pérdida por deterioro de la marca. Las cuentas de los activos intangibles tienen naturaleza deudora y su reconocimiento se hará como intangible cuando reúna las siguientes características: identificable es decir que pueda ser separado, vendido o donado, la empresa propietaria poseerá el control de los ingresos flujos de efectivos futuros que genere el activo y que este pueda ser medido con fiabilidad

DESARROLLO

De acuerdo con Chávez, Campuzano & Chávez (2015), los activos intangibles son aquellos que carecen de respaldo corporal, o ausencia de presencia física estos activos representan derechos de propiedad para la empresa propietaria y además deben generar flujos de efectivos futuros se amortizan según su vida útil o también pierde su valor por el deterioro que pueden sufrir estos activos, estos poseen vida útil finita entre los que podemos mencionar: patentes, marcas, exclusividades, mejoras, plusvalía en caso de la venta de un activo, son de naturaleza deudora y se acreditan por el desgaste sufrido al que se le conoce con el nombre de gasto por amortización y se acreditan contra la cuenta amortización acumulada de intangibles.

NIC 38

Objetivo. - Es el tratamiento contable que se le debe dar a los activos intangibles y que no se encuentren contemplados en otra norma, es preciso señalar que una empresa debe reconocer un activo intangible si cumple algunos indicadores, dentro de sus bases teóricas esta norma determina el valor y la información a revelar de los activos intangibles Norma Internacional de Contabilidad (NIC) 38. También es preciso señalar que estos activos poseen vida finita e indefinida por lo que contabilidad deberá tomar en cuenta el momento de su reconocimiento y registro.

Alcance. - Aplica a los registros de los activos intangibles de las empresas excepto en las siguientes situaciones: Activos que sean tratados en otra norma, activos definidos en la NIC 32, Reconocimiento y medición de activos para exploración, Norma Internacional de Información Financiera (NIIF) 6 y el desembolso para extracción de

minerales de recursos no renovables similares. Es importante que contabilidad tome en cuenta a las excepciones de esta norma como son los activos financieros que son mencionados en la NIC 39, los derechos en minerías que tengan las empresas y los gastos incurridos en alguna explotación de minerales no renovables.

Es preciso señalar que algún tipo de activo intangible puede tener naturaleza o apariencia corporal como es el caso; un programa informático, documentación legal (licencia o patente), la entidad lo reconocerá como tangible o intangible se le tratará con la NIC 16.

Definiciones de la NIC 38

Activo Intangible. - Es un activo que carece de apariencia física. Existe una marcada atención en la investigación sobre el capital intangible, las empresas compiten en un mundo globalizado y dedican gran cantidad de recursos para producirlos y así lograr ventajas competitivas frente a la competencia con el fin de lograr grandes beneficios Sarmiento & Benavides (2017), en el Ecuador se ve un despertar y una marcada tendencia en este tipo de inversiones.

Amortización. - Es la distribución de la amortización a lo largo de su vida finita.

Costo. - Es el valor razonable entregado por la compra de un activo intangible. Las Empresas se encuentran compitiendo en un mundo globalizado, es por ello que han cambiado sus políticas nacionalistas y han buscado internacionalizarse, se han fusionado o en otros casos han comprado y buscan aumentar el valor de una marca en el mercado (Rubio-Martin & Rodríguez-Paredes, 2016).

Desarrollo. - Es la aplicación de los resultados que se obtuvieron en una investigación o de otro nuevo conocimiento antes de su utilización comercial. Citando a Astudillo & Marcilla (2014), clasifica a los intangibles en: Intangibles comerciales en donde incluye a las patentes, know-how, diseños, modelos, marcas de fábricas, nombres comerciales, lista de clientes, canales de distribución, nombres, símbolos y diseños gráficos utilizados en la fabricación de bienes o para la prestación de servicios. Intangibles comerciales que son creados por las empresas producto de investigación y desarrollo cuyo propósito es recuperar los costos de inversión con la venta del activo intangible

Importe depreciable. - Es el valor del activo al que hay que deducirle su valor residual al final de su vida útil.

Importe en libros. - Su valor será el costo del activo menos la amortización acumulada sufrida por el activo y su deterioro sufrido. Gracias a la globalización los activos intangibles algunas empresas han logrado añadir valor a las empresas, pero el problema que tienen estos activos y desconocen cómo medirlos, esto ha generado una palabra que ha recorrido el mundo de la Contabilidad: "es que no se lo puede medir", pero el valor de los activos intangibles se ve reflejado cuando se acredita en el patrimonio el grupo Superávit por Revalorización de intangibles y en el activo revaluación de intangible se lo debe registrar por separado y son reportados en los estados financieros (González, 2015).

Investigación. - Son estudios realizados cuyo objetivo es la obtención de nuevos conocimientos.

Pérdida por deterioro. - Corresponde al mayor valor que presenta en los libros contables sobre su valor de recuperación. La normativa determina que se reporte a valor razonable y que el registro de la investigación y desarrollo del producto o el deterioro sufrido por el activo y a la amortización de los intangibles entre ellos el fondo de comercio, son varios de las actualizaciones que presenta esta normativa (Aguas & Larcos, 2017).

Valor razonable. - Es el valor que recibirá la entidad por vender un activo o que se cancelaría una obligación en una transacción ordenada entre participantes de un mercado en una fecha de medición determinada. El valor razonable se lo puede lograr vendiendo un activo al que hay que obligatoriamente restarle, todos los gastos necesarios para ubicarlo en el punto en que se va a realizar su venta o intercambio (Gallego, Romero, Zapata & Castaño, 2017).

En este mismo sentido Moscoso & Botero (2013), plantea que conocer el valor razonable de una empresa es una imperiosa necesidad, esto es importante porque le permitirá a la administración tomar decisiones sobre expansión, vender acciones, compra o venta de las empresas entre otros. Para medir existen muchos métodos e hipótesis que se han utilizado de manera muy seria y responsable para la medición del valor actual de una empresa.

Valor residual. - Es el valor que se estima al activo intangible y que la empresa podría recibir por su transferencia. Las empresas tienen la obligación de reportar estados financieros a valor razonable, es por esto que a los activos hay que restarle el desgaste sufrido en el ejercicio económico y es política de la empresa fijar el valor residual de sus activos (Católico-Segura & Pulido-Ladino, 2013).

Vida útil. - representa los períodos económicos en que el activo va a ser utilizado por la empresa o en todo caso el número de unidades que se espera producir por la empresa.

Activos Intangibles.- Las entidades adquieren pasivos para la compra, mantenimiento y mejoras de activos intangibles entre los que se mencionan el conocimiento científico y el tecnológico, diseño de: nuevos sistemas, licencias, propiedad intelectual, marcas, programas informáticos, patentes, derechos de autor, películas, lista de clientes, derechos por servicios hipotecarios, licencias de pesca, cuotas de importación, franquicias, lealtad de clientes, cuotas de mercados y derechos de comercialización.

Control. - Una empresa controlará un activo, siempre que se tenga la capacidad de obtener beneficios económicos futuros y la capacidad de controlar un activo intangible se justifica en los derechos que tiene por vía legal y que son exigibles ante tribunales.

Beneficios económicos futuros. - Se deben incluir los ingresos por actividades ordinarias del activo intangible.

Reconocimiento y medición. - El departamento contable reconocerá un activo intangible cuando se cumpla: la definición de activo intangible y los criterios para reconocerlos. También nos dice esta norma que se reconocerá un activo intangible si existe la probabilidad que estos generen beneficios económicos futuros y que su costo pueda ser medido con fiabilidad.

Adquisición separada. - Al adquirir un activo intangible el ente observará que las expectativas que generen beneficios económicos futuros fluyan para la empresa. Su costo comprende el valor pagado por la adquisición al que hay que agregarle los aranceles y los impuestos no recuperables deduciendo cualquier tipo de descuento más los costos y gastos para que pueda operar el activo.

Permuta de activos. - Los activos intangibles pueden ser comprados a cambio de la entrega de otros activos no monetarios de la empresa. Su costo será el valor razonable a menos que no tenga forma comercial o su valor no pueda ser medido con fiabilidad el valor del activo recibido ni del activo que se entrega. Si el valor del activo no es medido a valor razonable, su valor de registro será el valor en libros del activo entregado.

Plusvalía generada internamente. - Según la norma esta no será reconocida como activo.

Fases de Investigación. - La norma determina que no se reconocerán como activos intangibles los desembolsos por proyectos internos de investigación que realice la

empresa por lo que deben cargarse al gasto del periodo en que se incurran.

Fases de desarrollo. - Un proyecto de investigación será reconocido como activo intangible (AI) si la empresa puede demostrar: que este se logre desarrollar y que pueda ser utilizado por la empresa o estar listo para su venta, se tenga la certeza que genere flujos de efectivo futuros, la entidad debe demostrar que existe un mercado para este activo y la capacidad para poderlo medir de manera fiable.

Costo de un activo intangible generado internamente. - Su valor será la suma de los pagos realizados por; costos de materiales, servicios, remuneraciones de empleados, honorarios consumidos en la generación del (AI).

Medición posterior al reconocimiento

La empresa elegirá la política contable entre el modelo del coste o el modelo de revalorización.

Modelo del coste

Luego de su reconocimiento un (AI) se registrará por su costo menos su amortización acumulada y los valores acumulados por su deterioro sufrido. Se puede realizar el cálculo de su costo obteniendo el valor presente de los costos realizados para obtener el (AI), este cálculo está muy lejos de la realidad por que a medida que se actualicen los costos se le informaría al comprador el valor máximo que debe pagar. También señala que se pueden utilizar métodos para su medición como; el Estadístico, Medidas Indirectas, Método de Monte Carlos, Método Market Facts, Método de CBD Research & Consulting (Velez, 2013).

Modelo de revaluación

Un (AI) se contabilizará por su valor revaluado que es su nuevo valor razonable en el momento de la revaluación al que hay que deducirle las amortizaciones acumuladas y los valores acumulados por deterioro, su valor razonable será medido por referencia en un mercado activo, las revaluaciones deberán realizarse con regularidad para asegurar la razonabilidad en su presentación.

Vida útil

Las empresas analizarán si la vida útil de un (AI) es finita o infinita, si la clasifica como finita determinará su vida útil o el número de unidades a producir. Si la considera como de vida indefinida se desconoce el periodo que seguirá generando flujos de efectivo para la entidad. El

tratamiento contable de los (AI) tiene diferente tratamiento contable y tributario. Cuesta (2017), en su estudio sobre fondos de comercio comprados antes del ejercicio 2016, tenían una vida útil definida y que a partir de la promulgación de una nueva ley han tenido que amortizarse contablemente por lo que existe verdadera incertidumbre en determinar la vida útil de estos fondos pues plantea muchas dudas que no han sido tomadas por la legislación.

Vida Útil definida. - Cuando la vida útil es definida se debe amortizar el intangible, debe utilizar un método para la amortización y su valor residual debe ser igual a cero, a menos que un tercero esté interesado en comprar el activo al final de su vida útil.

Vida útil indefinida. - Este no se amortiza, pero se debe evaluar el deterioro de manera anual.

Períodos y método de amortización

El valor de amortización de un (AI) de vida finita será distribuida en base a la vida útil estimada y se empezara a depreciar cuando este se encuentre operando, y esta cesará cuando sea clasificada de (AI) mantenidos para su venta. El método de amortización será el patrón de consumo esperado si esto no pudiera aplicarse se tomará el método lineal y se cargará su valor a resultados del ejercicio. Los (AI) con vida útil indefinida no se amortizan.

Valor Residual

El valor final será igual a cero, a menos que exista un interesado en cómpralo al final de su vida útil y, que exista un mercado activo y que sea probable que el mercado exista hasta el final de su vida útil.

Recuperación del importe en libros-perdidas por deterioro de valor (AI)

Para conocer si un (AI) ha sufrido deterioro, se tomará la NIC 36 ahí se detalla la revisión de los valores en libros y como revertir una perdida por el deterioro de un (AI).

Información a revelar

Las empresas revelarán diferenciando los activos generados internamente y los demás: la vida útil indefinida o finitas, porcentajes de amortización, métodos de amortización para lo (AI) de vida finita, valor en libro y valores amortizados, perdidas por deterioro, esto deberá realizarlo al final e inicio de cada ejercicio económico, las partidas en el resultado integral en que se incluyen las amortizaciones de los (AI), conciliación entre los valores en libros al inicio y al final del ejercicio contable. En una

investigación realizada por Herrera (2013), manifiesta la revelación voluntaria de los (AI) por parte de los bancos en los bancos de Panamá, deben hacerlo en el siguiente orden: capital relacional del negocio, relacional mutuo, estructural organizacional, finalmente humano y estructural especializado y concluye en su estudio que el capital relacional es la categoría más revelada y que el capital estructural especializado es revelado en ultimo valor.

Patentes.- Según la Real Academia de Ciencias esta palabra proviene del Latín Patens que significa estar y del vocablo entis que expresa expuesto o evidente que es un título de propiedad industrial o intelectual que consiste en el derecho que le da a una empresa o persona en explotar una invención registrada (Real Academia Española, 2018).

La investigación tiene un clasificador de patentes según la Clasificación Internacional de Patentes (CIP) y tiene su origen en el año de 1971 en la ciudad de Estrasburgo dotado de un sistema de símbolos alfanuméricos y jerárquicos su jerarquía parte de ocho secciones con setenta mil subdivisiones en los que se mencionan y clasifican en la tabla 1:

Tabla 1. Jerarquía del clasificador del CIP.

1	Necesidades corrientes de la vida
2	Técnicas industriales diversas y transporte
3	Química y metalurgia
4	Textil y papel
5	Construcciones fijas
6	Mecánica e iluminación calefacción, armamento voladura.
7	Física
8	Electricidad

Fuente: elaborada por los autores.

Marca.- Es un distintivo que el fabricante etiqueta a sus productos cuyo uso le pertenece exclusivamente y que además goza de una protección legal (Real Academia Española, 2018), las marcas pueden tomar una clasificación de nominativas porque puede identificar un producto mediante una palabra, innominativas mediante la utilización de una figura o símbolo y mixtas cuando las marcas se identifican con figuras y palabras (Escobar Ovalle, 2005), La marca es una cuenta del grupo de los intangibles y es de carácter deudora por lo que al ingresarla se debe registrar en él y se acredita por la venta, baja o deterioro.

Caso práctico

La empresa Mas Barato S.A, adquiere el 1 de enero del 2015 la Patente Farmacéutica Exfary S.A., la misma que tiene aún una vida finita de 8 años, los valores desembolsados para la adquisición ascienden a \$ 400,000.00 USD, también adquiere una marca comercial Hous Sport en \$ 200,000.00 USD más el impuesto al valor agregado. A inicios del ejercicio 2018, la empresa considera que la marca ha sufrido un deterioro del 40% con respecto a su valor original y que dejara de tener valor comercial y dejara de producir flujos netos de efectivo dentro de 4 años siguientes. Registre el valor en el libro diario general por la compra, amortización y deterioro del activo intangible

Tabla 2. Costo de patente Costo de Marca.

Subtotal 400 000 00 200 000 00

IVA 12% 48 000 00 24 000 00

Total 448 000 00 224 000 00

Fuente: Elaborada por los autores

Plan de cuentas. Para el registro de los activos intangibles en el presente caso hemos desarrollado un plan de cuentas específico para la empresa Mas Barato S.A., aplicando normativa internacional NIC 38.

1 ACTIVO

11 ACTIVO CORRIENTE

111 EFECTIVO Y EQUIVALENTE DEL EFECTIVO

1111 CAJA

1111 BANCOS

111101 Banco Pichincha Cta. Cte. # 1030325

112 CUENTAS Y DOCUMENTOS POR COBRAR

1121 CUENTAS POR COBRAR NO RELACIONADAS

11211 CREDITOS FISCALES DEL IVA

1121101 IVA Pagado 12%

117 OTROS ACTIVOS

1171 ACTIVOS INTANGIBLES

117101 Patente Exfary S.A.

117102 Marca House Sport

1172 (-) AMORTIZACION ACUM. DE INTANGIBLES

117201 (-) Amortización Acumulada de Patentes

117202 (-) Amortización Acumulada de Marcas

1173 (-) DETERIORO ACUMULADO DE PROPIEDADES PLANTA Y EQUIPO

117301 (-) Deterioro Acumulado de Patentes

117302 (-) Deterioro Acumulado de Marcas

2 PASIVOS

21 PASIVOS CORRIENTES

211 CUENTAS Y DOCUMENTOS POR PAGAR

2111 CUENTAS POR PAGAR NO RELACIONADAS

21112 OBLIGACIONES CON LA ADMINISTRACION TRIBUTARIA

211121 RETENCION IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE

21112105 341 Retención 2% otros Servicios

5 COSTOS Y GASTOS

51 COSTOS

52 GASTOS

5212 AMORTIZACION DE INTANGIBLES

521201 Gasto Amortización de Patentes

521202 Gasto Amortización de Marcas

5218 DETERIORO DE ACTIVOS INTANGIBLES

521801 Gasto Deterioro de Patentes

521802 Gasto Deterioro de Marcas

Tabla 3. Diario General. Empresa “La Esperanza Cía. Ltda”.

Fecha	Código	Detalle	Parcial	Debe	Haber
01/01/15	1171 117101 11211 1121101 211121 21112101 1111 111101	ACTIVOS INTANGIBLES Patente EXFARI CREDITOS FISCALES DEL IVA IVA Pagado 12% RET. IMP RENTA EN LA FUENTE 341 Retención 2% otros Servicios BANCO Banco Pichincha Cta. # 1030325 P/R. Compra de Patente a Exfary S.A, por 8 años con cheque Nº 26 Banco Pichincha 02	400,000.00 48,000.00 8,000.00	400,000.00 48,000.00 8,000.00 448,000.00	
01/01/15	1171 117102 11211 1121101 211121 21112101 1111 111101	ACTIVOS INTANGIBLES Marca Hous Sports CREDITOS FISCALES DEL IVA IVA Pagado 12% RET. IMP RENTA EN LA FUENTE 341 Retención 2% otros Servicios BANCO Banco Pichincha Cta. # 1030325 P/R. Compra de Marca a Exfary S.A., por 8 años con cheque Nº 27 Banco Pichincha 03	200,000.00 24,000.00 4,000.00	200,000.00 24,000.00 4,000.00 220,000.00	
31/12/15	5212 521201 1172 117201	AMORTIZACION INTANGIBLES Gasto Amortización de Patentes AMORT. ACUM. INTANGIBLES Amortización Acum. de Patentes P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2015. 04	50,000.00 50,000.00	50,000.00 50,000.00	
31/12/15	5212 521202 1172 117202	AMORTIZACION INTANGIBLES Gasto Amortización de Marcas AMORT.ACUM. DE INTANGIBLES Amortización Acum. de Marcas P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2015. 05	25,000.00 25,000.00	25,000.00 25,000.00	
31/12/16	5212 521201 1172 117201	AMORT. ACUM. INTANGIBLES Amortización Acum. de Patentes P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2016. 06	50,000.00 50,000.00	50,000.00 50,000.00	
31/12/16	5212 521202 1172 117202	AMORTIZACION INTANGIBLES Gasto Amortización de Marcas AMORT.ACUM. DE INTANGIBLES Amortización Acum. de Marcas P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2016. 07	25,000.00 25,000.00	25,000.00 25,000.00	
31/12/17	5212 521201 1172 117201	AMORTIZACION INTANGIBLES Gasto Amortización de Marcas AMORT.ACUM. DE INTANGIBLES Amortización Acum. de Marcas P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2017. 08	50,000.00 50,000.00	50,000.00 50,000.00	
31/12/17	5212 521202 1172 117202	P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2017.	25,000.00 25,000.00	25,000.00 25,000.00	

Fuente: Elaborada por los autores

En el primero y segundo asiento registramos la patente y marco a su costo histórico, en los asientos 3, 5, 7 y 4, 6, 8 se gestiona el registro del gasto por amortización de la patente y la marca correspondiente a cada ejercicio económico.

Ambos intangibles poseen una vida útil finita de 8 años. La Patente Exfary S.A., tiene un costo histórico de \$ 400,000.00, dividimos para los 8 años de vida útil, su gasto por amortización será de \$ 50,000.00 por cada

periodo económico. El valor de la Marca Hous Sports es \$ 200.000.00, dividimos para el numero años de su vida útil, el gasto por amortización calculado será de \$ 25,000.00, en cada ejercicio económico.

Al 01/01/2018, la gerencia considera que la Marca Hous Sports, ha sufrido un deterioro del 40% de su costo histórico, contabilidad procedió a realizar el ajuste correspondiente y reconocer el deterioro estimado.

Tabla 4. Diario General, registro de Marca. Empresa “La Esperanza Cía. Ltda”.

Fecha	Código	Detalle	Parcial	Debe	Haber
01/01/2018	5218 521802 1173 117302	GASTO PROVISION DETERIORO Gasto Deterioro de Marcas (-) DETERIORO ACUM. MARCAS (-) Deterioro Acum. de Marcas P/R. El reconocimiento del deterioro que ha sufrido la Marca Hous Sports. 02 AMORTIZACION INTANGIBLES Gasto Amortización de Marcas AMORT.ACUM. DE INTANGIBLES Amortización Acum. de Marcas P/R Reconocimiento del gasto de Patente año 2018.	80,000.00 80,000.00	80,000.00	80,000.00
31/12/2018	5212 521202 1172 117202	24,000.00 24,000.00	24,000.00	24,000.00	24,000.00
31/12/2019	5212 521202 1172 117202	24,000.00 24,000.00	24,000.00	24,000.00	24,000.00
31/12/2020	5212 521202 1172 117202	24,000.00 24,000.00	24,000.00	24,000.00	24,000.00
31/12/2021	5212 521202 1172 117202	24,000.00 24,000.00	24,000.00	24,000.00	24,000.00
31/12/2022	5212 521202 1172 117202	24,000.00 24,000.00	24,000.00	24,000.00	24,000.00

Fuente: Elaborada por los autores.

CONCLUSIONES

Es muy importante que las empresas reporten información con valor razonable para que los interesados de los estados financieros puedan tomar decisiones acertadas, una vez revisado el estudio del arte sobre los activos intangibles y analizado la NIC 38, esta genera una serie de interrogantes por lo complejo que resulta su medición, así lo indican las investigaciones que se han realizado sobre esta norma. A partir de su aplicación en el Ecuador las NIIF en el año 2010, se aplican los estándares internacionales para la valoración de los activos intangibles en las empresas controladas por la Súper Intendencia de Compañías; lo cual es importante para la preparación de los futuros egresados de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

Al resolver el caso práctico se han aplicado criterios con estándares internacionales sobre el registro y reconocimiento de los intangibles, así como la amortización y la pérdida por el deterioro que ha tenido el activo intangible, con lo que los administradores, dueños, profesionales y estudiantes de contabilidad tienen un enfoque integral sobre la NIC 38, que servirá para la toma de decisiones administrativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguas Ortiz, M. C., & Larcos Carrión , C. M. (2017). Estudio documental de los criterios de valoración del activo intangible y su aplicación según NIC38. *Eumednet*, 14. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2017/activo-intangible-aplicacion.html>
- Astudillo M., M., & Marcilla R., M. E. (2014). La valuación de los bienes intangibles en Mexico. *Actualidad Contable Faces*, 17(28), 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/257/25731098002.pdf>
- Castellanos-Sánchez, H. A. (2015). Medición de Activos no financieros. Un análisis de los elementos que intervienen en la decisión de la gerencia al optar por el modelo del valor razonable. *Cuaderno de Contabilidad*, 16(40). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuaccont/article/view/13093>
- Católico-Segura, D. F., & Pulido-Ladino, J. R. (2013). Revelación de la información financiera sobre propiedad, planta y equipo en empresas industriales cotizadas en Colombia. *Cuaderno de Contabilidad*, 14(36), 943-970. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v14nspe36/v14nspe36a04.pdf>
- Chávez Cruz, G. J., Campuzano Vásquez, J. A., & Romero Black, W. E. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) una aplicación desde Ecuador. *Quipukamayoc*, 25(47). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/13806/12238>
- Chávez Cruz , G., Campuzano Vásques, J., & Chávez Cruz, R. (2015). *Elementos Básicos de la Contabilidad*. Machala: UTMACH.
- Cuesta Cabot, G. (2017). La deducibilidad de la amortización de intangibles de vida útil indefinida y fondos de comercio adquiridos antes de 2016. *Opinion*, (25). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976910>
- Díaz Becerra, O. B. (2014). Efectos de la adopción por primera vez de las NIIF en la preparación de los estados financieros de las empresas Peruanas en el año 2011. *Universo Contabil*, 10(1), 126-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1170/117030156008.pdf>
- Escobar Ovalle, L. J. (2005). *Análisis de la adopción y/o armonización de la NIC 38 teniendo como base el tratamiento de activos intangibles en México*. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/4556/00780219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallego Arango, D., Romero Villa, M., Zapata Calle, S., & Castaño Ríos, C. E. (2017). Mejores prácticas de auditoría interna para la gestión y el control de activos fijos. *Science of Human*, 2(2), 318-345. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/SHA/article/download/2693/pdf>
- González, P. (2015). Propuesta de un modelo para medir activos intangibles en empresas de software a partir de una herramienta multicentro. *Estudios Gerenciales*, 31(135). Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1996
- Herrera R., E. E. (2013). Factores que explican la extensión de revelación de activos intangibles de los bancos que cotizan en la Bolsa de Valores de Panamá. *Contaduría y Administración*, 58(3). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186104213712269>

Maza Iñiguez, J. V., Chávez Cruz, G. J., & Herrera Peña, J. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) con fines de financiamiento. *Universidad y Sociedad*, 9(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300029

Molina Llopis, R., Díaz Becerra, O. A., Capuñay Vásquez, J. C., & Casineli, H. (2014). El proceso de convergencia con las Normas Internacionales de Información Financiera en España, Perú y Argentina. *Actualidad Contable*, 9(18), 5-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5038301.pdf>

Moscoso Escobar, J., & Botero Botero, S. (2013). Métodos de valoración de nuevos. Semestre Económico, 16(33), 237-264. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v16n33/v16n33a10.pdf>

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE.

Rubio-Martin, G., & Rodríguez-Paredes, M. (2016). Valoración de marcas a través de modelos. *Cuaderno de Estudios Empresariales*, 26, 125-153. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/54164/49538>

Sarmiento, G. I., & Benavides, O. A. (2017). Inversión en intangibles y estrategia competitiva: una extensión del modelo de Cournot. *Economía Institucional*, 19(37). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962017000200085&script=sci_arttext&tlang=es

Valencia-Zuluaga, T., Rivera-Rodríguez, S. R., & Sánchez-Ortiz, N. (2017). Potencial en el uso de patentes para determinar el estado de la técnica. Análisis de micro-redes con energías renovables. *Ingeniería y desarrollo*, 17(2), 16-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6096081.pdf>

Velez Pareja, I. (2013). Metodos de valoración de intangibles. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9(17), 29-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4096/409633955003.pdf>

04

EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA VÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

THE GAME IN PRIMARY EDUCATION. A WAY FOR THE STRENGTHENING OF THE EDUCATIONAL INCLUSION

MSc. María de los Ángeles Luna Castro¹

E-mail: mluna@ucf.edu.cu

MSc. Yamilys María Bagué Luna¹

Dra. C. Virginia Bárbara Pérez Payrol¹

E-mail: vlperez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Luna Castro, M. A., Bagué Luna, Y. M., & Pérez Payrol, V. B. (2018). El juego en la Educación Primaria. Una vía para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Conrado*, 14(65), 33-38. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El nivel de enseñanza primaria instituye una prioridad de los sistemas educacionales en los diferentes países. Se trata del nivel básico elemental, base de los procesos de aprendizaje y desarrollo futuro en el individuo, dado que en las edades de 6 a 12 años, se forman las mayores potencialidades en el desarrollo psicológico del escolar, al constituir una condición esencial para su posterior actividad en los diferentes niveles de estudios. Para ello es necesario tener en cuenta que, el aprender constituye uno de los cuatro pilares en los que se sustenta la educación del nuevo milenio; en virtud de lo antes planteado, se insiste en la necesidad de lograr un Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la escuela primaria que trascienda lo tradicional, que transite más allá de la enseñanza de hábitos, habilidades y conocimientos específicos para incluir en él a todos los alumnos independientemente de sus diferentes posibilidades para aprender.

Palabras clave:

Inclusión educativa, educación primaria, juego

ABSTRACT

The level of primary education establishes a priority of educational systems in different countries. This is the elementary level, based on the processes of learning and future development in the individual, given that in the ages of 6 to 12 years, form the greater potential in the psychological development of the school, as an essential condition for subsequent activity in the different levels of study. To do this, it is necessary to take into account that learning is one of the four pillars on which supports the education of the new millennium; as it was stated before, it is stressed the need of a teaching-learning process in the elementary school that transcends the traditional, that travels beyond the teaching of habits, skills and specific knowledge to include all students regardless of their different possibilities to learn.

Keywords:

Education inclusion, primary education, game.

INTRODUCCION

Todos los alumnos necesitan aprender a resolver problemas de todo tipo, a razonar críticamente la realidad y transformarla, a identificar nociones, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora, sin embargo sabemos que no todos lo pueden hacer de la misma manera ni en el mismo espacio de tiempo, para lograr esto es necesario utilizar diferentes vías. Ya desde tiempos tan lejanos como el siglo XVIII se destacaba que había que tener en cuenta la personalidad del niño y la necesidad de utilizar métodos activos atendiendo a las particularidades de los niños y los maestros.

En la actualidad hay que pensar que los objetivos de la escuela primaria no se pueden alcanzar ni solucionar sólo con la utilización de los métodos tradicionales pues ellos no garantizan la formación de las capacidades necesarias en los alumnos de esta enseñanza en lo que respecta a su independencia y a la solución de los problemas que se les presentan cotidianamente, para ello se requiere introducir métodos atractivos que respondan a las necesidades actuales de la escuela contemporánea, con el fin de lograr una vía idónea para elevar la calidad en la educación de cada niño y niña atendiendo a su diversidad. Investigaciones realizadas corroboran que con la utilización del juego o la actividad lúdica es posible lograr esto. ¿Entonces por qué no utilizarlos?

DESARROLLO

El fenómeno del juego ha fascinado a través de su historia a filósofos, educadores, psicólogos y antropólogos, quienes han revelado en sus investigaciones, el significado de este y de su rol en la vida de los seres humanos, en la de las diferentes civilizaciones y en la cultura de las formaciones económico-sociales por las que han transitado las sociedades humanas.

Investigaciones realizadas corroboran que el juego, es la actividad más común y espontánea que el niño realiza, como medio para aprender y enfrentar la vida. El juego como la actividad más importante del niño permite adquirir conocimientos, manejar situaciones en forma indirecta y expresar y canalizar sentimientos e inquietudes. En él, todo niño libera espontáneamente sus impulsos, además permite transformar lo existente y concebir cosas nuevas y originales; un buen educador, debe aprovechar todo esto para favorecer la atención a la diversidad en cada uno de los procesos que ocurren en la escuela primaria.

Esto es posible pues, el juego es considerado también una forma de trabajo en el que la presión que se ejerce

transcurre de forma inconsciente, de ahí, la relación entre el juego y los procesos creativos, pues cuando los niños juegan al poner en práctica procesos imaginativos, están imbricados tanto lo objetivo como lo subjetivo.

Muchos investigadores y pedagogos se han referido al juego desde diferentes posiciones. Leontiev (1967), analiza que el verdadero juego del niño, es una actividad voluntaria basada en la vida diaria, reconociéndose que el juego es un medio de desarrollo intelectual del niño, de desarrollo de su lenguaje, imaginación, juicios, conclusiones, las discusiones y problemas que surgen en su realización contribuyen a la ampliación de los mismos, a la profundización del interés por el conocimiento del mundo.

Vigotsky (1996), atribuye al juego un valor más general y considera que el error de muchas teorías sobre esta edad consiste en ignorar las exigencias del niño. Para este autor, la relación entre el juego y desarrollo puede compararse con la relación entre educación y desarrollo, confió mucho en las posibilidades formativas en el juego, corroborando que la lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo. Cuando señaló que "*El juego es una fuente de desarrollo potencial y crea el área de desarrollo potencial... El juego es también la auto educación del niño, la ejercitación para el futuro.*"

Estudios realizados por las autoras y en su práctica educativa han podido confirmar que a escolares con dificultades en el aprendizaje se les activa su desarrollo mediante la actividad lúdica, apreciándose un progreso en todas sus áreas de aprendizaje y es que el juego "*es una actividad capital que determina el desarrollo del niño, durante el juego el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria.*" (Vigotsky, 1996)

Estas premisas están en correspondencia con los retos actuales de nuestro sistema educativo de manera que se propicie el aprender a aprender según fundamenta Zilberstein (2004).

Valorando todo lo anterior es oportuno atender algunas de las características que tienen más relación con la inclusión educativa desde la actividad lúdica y que debe atender la escuela contemporánea.

- Una escuela con equidad que respete la multiculturalidad, manteniendo la masividad y la calidad y que a la vez potencie la diversidad como enriquecimiento de la cultura de nuestras naciones.
- Una escuela que enseñe a trabajar en grupos, respetando cada individualidad y potenciando al máximo

el desarrollo de cada alumna y alumno. “*Aprender a vivir juntos*” desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos –respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.

- Una escuela que estimule y desarrolle toda su labor educativa sobre la base del *diagnóstico integral* (Zilberstein, 2002) de todo aquello que influye sobre los estudiantes: condiciones del centro, características de sus docentes, características de la familia y la comunidad, así como de las propias características de las alumnas y alumnos.
- Una escuela capaz de generar sus propias transformaciones, a partir de la implicación de docentes, estudiantes, directivos, familia y comunidad, en *ambientes favorables al aprendizaje*.
- Una escuela que atienda a la unidad, respetando la diversidad y promoviendo el desarrollo pleno de las alumnas y alumnos y su compromiso social, así como el respeto al derecho propio y de los demás, tal como dijera José Martí “*los derechos justos pedidos inteligentemente tendrán sin necesidad de violencia, que vencer; que el único modo eficaz de mejorar los males sociales presentes, por medios naturales y efectivos, es el perfeccionamiento de la educación... El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza; toda nación será infeliz en tanto no eduque a todos sus hijos*”.
- Una escuela que analice el reconocimiento pedagógico del juego como actividad desarrolladora, este reconocimiento no es actual, sino que desde mucho tiempo atrás, muchos pensadores como Platón y Sócrates se pronunciaron por ello García (2003).

De forma general muchos estudiosos del tema se manifiestan por el uso pedagógico del juego y reconocen el valor que el mismo tiene en la formación de las nuevas generaciones de maestros para el desarrollo de su labor.

Entre otros requerimientos para la inclusión educativa desde la actividad lúdica insistimos en la importancia del juego en el tratamiento de los contenidos de las diferentes asignaturas en que los alumnos presentan diferentes dificultades y cómo su vinculación con él, hace que los niños se apropien mejor de los conocimientos, pues cuando juegan entre sí, aparece una riqueza lingüística y una complejidad que no alcanzan cuando la conversación se establece con un adulto o en su presencia, se ha determinado, en estudios realizados, que la adquisición del lenguaje, las formas más complejas gramaticalmente aparecen principalmente en los diferentes juegos en que los niños interactúan.

Mujica (2012), hace referencia a la obra pedagógica de la referida autora, lo cual nos parece interesante a partir de sus valiosos resultados, este autor, nos muestra cómo sus experiencias lúdico-pedagógicas han enriquecido la vida y obra de todos sus alumnos y como ejemplo de lo afirmado, menciona algunas de sus prácticas y métodos utilizados desde la lúdica como son: Cerrar los ojos e identificar por el tacto algunas cosas especialmente seleccionadas, para luego dibujarlas de memoria; con los ojos cerrados, saborear algunas substancias y experimentar algunos olores, tratando de nombrar su procedencia, lo que hace que el resultado de tales prácticas pedagógicas sea posible tenerlas en cuenta y adecuarlas a los contextos de otros docentes.

Los estudios sobre el juego enfatizan que la actividad lúdica es una vía privilegiada para llegar al conocimiento, es fuente de vivencia en la etapa educativa de los niños. Constituye una actividad básica para la adquisición de hábitos y habilidades en la edad infantil así como las conductas afectivas y el desarrollo del pensamiento creativo.

En definitiva, la actividad lúdica permite al niño o la niña poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en sociedad, evidencia en una mayor sensibilidad perceptiva y creativa de los aprendices.

El juego y la lúdica en la inclusión educativa.

Es importante antes de adentrarnos en los aspectos que a continuación trataremos, decir que Cuba es un país donde la Educación es totalmente inclusiva, entre sus objetivos está el lograr al máximo el desarrollo de niñas y niños en todos los aspectos de su vida, de forma tal que le permita participar en cada uno de los procesos sociales de nuestro país donde nada es más importante que un niño.

Los actuales postulados de la inclusión educativa en el marco internacional, a partir de las características propias del sistema educativo cubano se basan en:

- La idea de escuela inclusiva apunta hacia la necesidad de una educación de calidad para todos y todas...
- Enseñar es, en primer lugar, saber cómo aprenden mis alumnos y, en segundo lugar, buscar los métodos, procedimientos y medios para que aprendan mejor.
- La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias la eliminación de los obstáculos para la participación de todos los educandos en el aprendizaje lo que constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008)

Fecha de presentación: abril, 2018, Fecha de Aceptación: julio, 2018, Fecha de publicación: octubre, 2018

No es un secreto para los maestros que se encargan del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria reconocer las diferencias marcadas en los niveles de aprendizaje entre los escolares de un mismo grupo – clase, en ocasiones hay tendencia a encontrar en las aulas escolares con déficit en su aprendizaje que han sido acumuladas desde los primeros grados y que se manifiesta con una tendencia a incrementarse de grado en grado limitando el desempeño de estos en la asimilación y uso de los conocimientos y habilidades, que en general no rebasan el plano reproductivo, dado por una enseñanza memorística y con marcado matiz algorítmica y la no búsqueda de nuevos métodos más cercanos a la actividad infantil para trabajar con todos.

La inclusión educativa de alguna manera está implícita y establecida en diferentes documentos legales nacionales e internacionales, como por ejemplo la Constitución de la República de Cuba, donde en sus postulados plasma, entre otros, que se propicie la realización del principio de igualdad, la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea de Naciones el 20 de noviembre de 1989 y recientemente editada en una Versión Amigable Ilustrada por Juan Padrón, en un lenguaje sencillo recoge los conceptos fundamentales contenidos de la convención antes mencionada.

Para cada uno de los educadores cubanos, estos y otros documentos legales relacionados con derechos, constituyen fuentes de consulta obligada y materialización de las mismas en cada uno de los procesos que está inmersa la escuela primaria. En dichos documentos están contenidos los principios éticos que estamos obligados a conocer y utilizar como una forma de manejar la interacción infantil en toda su dimensión, sobre todo en la inclusión educativa, recordemos que la mayor aspiración de UNICEF es que cada niño o niña del mundo alcance un dominio pleno de sus derechos y que los hagan valer en su vida cotidiana y Cuba ha dado ejemplos contundentes de eso en toda su dimensión.

En el caso del tema que nos ocupa es preciso señalar que en los documentos legales antes mencionados entre otros aspectos está contemplado el derecho que los niños tienen, *a jugar... el derecho a que la educación se encamine a desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus posibilidades*, si un niño padece de algún impedimento físico tiene derechos a, *cuidados y atenciones especiales que garanticen su preparación para el disfrute de una vida digna, plena y participativa*

Es importante entonces atender las diferentes definiciones que sobre inclusión están dadas, por ejemplo la

UNESCO e Inclusión Internacional y Fundación (HINENI) plantean que...es un *enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano*, estas premisas nos hacen reflexionar quemuchos docentes no siempre se dan cuenta de lo esencial que es hacer cambios en sus prácticas educativas, reconsiderar el currículo, capacitar sobre la forma en cómo establecer mejores relaciones con sus alumnos, qué hacer para motivar más la actividad de estudio, para mostrar un mundo infantil más acorde a cada momento del desarrollo, donde el conocimiento se construya de forma cada vez más agradable, y perdurable en un aprendizaje para todos.

"La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias.... la eliminación de los obstáculos para la participación de todos los educandos en el aprendizaje lo que constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos". (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Todo docente debe hacer que el aprendizaje sea agradable no una carga aburrida y monótona, el juego es un medio que propicia un ambiente amable para aprender y compartir.

Así entonces, es prioritario identificar las prácticas pedagógicas que propician apuntar a la inclusión; que ponen en relieve el valor que tiene el docente y su quehacer cotidiano en la transformación de la calidad de la educación.

Por ello es fundamental que en la escuela se generen ambientes de aprendizaje atravesados por la acción lúdica, hay que hacer que la escuela se transforme en un lugar más placentero, del gusto de los niños y con actividades propias de los niños, de forma tal que lo lúdico trascienda en toda su magnitud y no solo en lo que se refiere a juego.

Es necesario entonces, analizar la lúdica desde diferentes perspectivas para su correcta utilización, desde la dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la formación de la personalidad, donde se aprecia la alegría, la creación y lo cognitivo, hay que tenerlo en cuenta además como procedimiento pedagógico y crear para ello una metodología lúdica que parte desde la planificación y creación de espacios agradables para enseñar y aprender y que a opinión de las autoras, lo más importante es saber aprovecharlos, refrescando la clase y las áreas donde el niño participa, pensando que cada uno es un ser individual y que como tal hay que educarlo, teniendo en cuenta además los aspectos de su diversidad dentro de un grupo de niños. Por las potencialidades que brinda el juego desde

el punto de vista pedagógico entre otras es necesario incorporarlo sistemáticamente en actividades de aprendizaje y no pensar que lo lúdico o el juego son exclusivos para el entretenimiento.

Análisis realizados por las autoras sobre el empleo de la lúdica como recurso pedagógico, método, contenido entre otras, es que él crea **ambientes favorables**, agradables, genera emociones, complacencia y placer, es este un óptimo escenario *para la inclusión educativa*, lo que permitirá contagiar a todos los agentes educativos para que *no existan líneas divisorias* entre los sujetos implicados en el contexto educativo."

Muchos autores han comprobado que el juego, las actividades lúdicas son una extraordinaria vía que posibilita el *trabajo en equipo*, lo que conlleva a propiciar la integración y la inclusión en las instituciones educativas. La educación inclusiva al centrarse en el *apoyo a las cualidades*, en la *detección de las necesidades individuales* tiene mucha relación con el juego o la lúdica.

La experiencia adquirida en el trabajo de la educación primaria, por las investigadoras, hace que se reconozcan diferentes *herramientas educativas* que pueden utilizarse *como una vía para fortalecer la inclusión educativa* dentro de los diferentes procesos que ocurren en la escuela, en primer lugar está: el *enfoque lúdico del aprendizaje*, investigaciones al respecto han corroborado que la actividad lúdica o el juego propiamente dicho, hace que los niños y niñas creen un espacio de confianza y actúen con mayor libertad, por ser este espacio más placentero y estar en correspondencia con las actividades que más les gustan de acuerdo a sus momentos del desarrollo. La lúdica ayuda a crear un espacio de confianza y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros alumnos y se fomenta el acercamiento entre los distintos alumnos mejorando sus relaciones y aprendizaje.

Desde esta perspectiva de la lúdica se presenta la *propuesta de crear, cada vez más, áreas de juego* en la primaria como *una vía para la inclusión educativa*, la cual presupone ejercer una docencia más alegre, amena, creativa, más cercana a la vida cotidiana del niño o niña, donde se aprovechen cada una de las posibilidades, recursos, materiales y humanos, que tiene la escuela, explorando todas las posibilidades de la lúdica desde el valor social, pedagógico, didáctico y psicológico del juego.

Se *aprovecha el propio currículo de la enseñanza* y partiendo de las necesidades reales de los niños y niñas, atendiendo sus gustos y preferencias, como una vía para incluir a niños y niñas y demostrar que existen otras vías para aprender, divertirse, crear y educar a todos por igual.

Se planifican desde *la propia organización escolar diseñada* en la escuela y con **flexibilidad** en cada institución educativa *en correspondencia* con sus *características y condiciones particulares*, lo que dependerá de la matrícula, la cantidad de grupos y las potencialidades de la comunidad y los propios padres y madres.

A partir de estas consideraciones teóricas y de la práctica pedagógica se diseñó un *Material Docente para el uso de las áreas de juego en la escuela primaria*, que se ha ido enriqueciendo y actualizando teniendo en cuenta las exigencias actuales de esa enseñanza.

Las actividades fueron diseñadas a partir de la investigación científica, la aplicación de las misma se ejecutó en colaboración conjunta investigador - docente. Esto hizo posible que en la misma medida que los niños y niñas interactuaban para determinar la factibilidad de la propuesta, los docentes evidenciaban la *importancia del uso de la lúdica en el proceso de aprendizaje* para el desarrollo de habilidades y cómo se pueden incluir a todos los escolares en diferentes actividades, independientemente de sus posibilidades.

En el material se pone de manifiesto:

- Cómo hacer, qué hacer, cómo evaluar sin que los niños se sientan inhibidos por un control.
- En el desarrollo de las actividades se aprecia cómo todos los niños pueden participar juntos en las diferentes actividades lúdicas.
- Se estimula la cooperación, las relaciones sociales entre escolares, maestros, familia y comunidad.
- Se presentan actividades que estimulan la cooperación y la interacción social entre los participantes, acciones lúdicas concretas, que estimulan lo cognitivo con preguntas y sugerencias, favoreciendo la interacción constructiva de ideas compartidas e invitando a la reflexión conjunta, al uso compartido de instrumentos y materiales y a la resolución colectiva de problemas cognitivos.

Para la confección del material sobre áreas de juego:

Se partió de un diagnóstico a los niños y niñas, relacionando con el juego, sus necesidades y preferencias.

Se diseñaron el objetivo general y específico de las áreas de juego.

Aparecen además, sugerencias metodológicas de cómo trabajar el currículo de la escuela primaria desde la lúdica de forma tal que sea una vía más para el aprendizaje incluyendo todos los contenidos con la posibilidad de flexibilizarlo, contextualizarlo y donde todos participen por igual.

Algunas actividades aparecen planificadas de forma individual, otras están concebidas en sistema, por lo que para su trabajo, se requiere tener en cuenta la utilización de varias áreas en diferentes momentos de la semana o el período que se trabaja.

Las Áreas de Juego, están diseñadas de forma tal, que se puedan realizar y adecuar en cada uno de los centros educacionales de primaria, siempre que se tengan presentes las características de cada uno. En su diseño se tuvo en cuenta El Modelo de la Escuela primaria, a partir de sus ideas esenciales como son: los momentos del desarrollo, proceso enseñanza aprendizaje, desempeño del docente, función social de la escuela, dirección escolar y trabajo científico metodológico.

CONCLUSIONES

El trabajo que se presenta ha partido desde la práctica pedagógica sustentado en el estudio teórico del tema, resultados de investigación consultados y los de las propias autoras, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje de forma tal que los maestros los puedan utilizar además, en correspondencia con su creatividad y las de su colectivo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Leontiev, A. V. (1967) El aprendizaje como problema en la Psicología. En Psicología Soviética Contemporánea. La Habana: Ciencia y Técnica.

Mujica, A. S. (2012). Arte y Pedagogía:ámbitos lúdicos de Gladis Medina. *Revista de Investigación*, 36 (75). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000100010

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional De Educación*. Recuperado de www.ibe.unesco.org/fileadmin.../General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf. 21 de septiembre 2017

Vigostky, L. S. (1996). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

Zilberstein, J. (2004). Didáctica desarrolladora desde le enfoque Histórico Cultural. México: Ediciones CEIDE.

05

LAS VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. PARTE I

VARIABLES AND THEIR OPERATIONALIZATION IN EDUCATIONAL RESEARCH. PART I

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). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I . *Revista Conrado*, 14(65), 39-49. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo está dirigido a actualizar los conocimientos de los profesores, sobre las variables en la investigación y su operacionalización, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala. Se consultaron fuentes bibliográficas actualizadas, tales como revistas, informes de investigación, tesis de grado. Se emplearon además otros métodos de investigación como el de análisis y la síntesis que permitieron resumir la información obtenida. Como resultado se ha obtenido un documento que contiene, en síntesis, una información actualizada sobre, la conceptualización del constructo variable, su clasificación y proceso de operacionalización en la investigación educativa. El material que se pone a disposición se caracteriza por la actualidad de sus contenidos, que se corresponde con algunos de los aportes dados por la comunidad científica que estudia el tema en cuestión.

Palabras clave:

Variables, operacionalización de variables, escalas de medición, técnicas de recogida de datos.

ABSTRACT

The objective of this work is to update the knowledge of teachers about the variables in the research and its operation of the Faculty of Social Sciences of the Technical University of Machala. There were consulted updated bibliographical sources such as journals, and research reports. Other research methods were used such as the analysis and synthesis, which allowed us to summarize the information obtained. As a result, a document has been obtained that contains, in summary, updated information about the conceptualization of the variable construct, its classification and operation process in educational research. The material that is presented is characterized by its actual content, which corresponds to the data of the scientific community that studies the subject in question.

Keywords:

Variables, operationalization of variables, measurement scales, data collection techniques.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo de la Ciencia y la Técnica en el mundo de hoy, en cuyo centro están las técnicas de la información y de la comunicación (TIC), exigen de un ciudadano con una mentalidad diferente, que no solo sea capaz de entender y aplicar dichos avances en la esfera de actuación en que este se desenvuelve, sino, que posea una preparación adecuada para actuar de forma activa en estos cambios, estando consciente de la velocidad con que estos se hacen obsoletos, y del poco tiempo que transcurre, desde que surgen hasta que son sustituidos por otros muchos más eficientes.

Otros de los grandes problemas a los que se enfrenta el mundo, lo constituye, el agotamiento a velocidades increíbles de los recursos no renovables que sustentan la mayoría de los procesos tecnológicos y productivos de hoy, y que ponen en peligro la desaparición de la especie humana si no se adoptan medidas urgentes para hacer este proceso más lento, lo que en la práctica se contrapone a la mentalidad de muchos que hoy gobernan el mundo, debido a su gran poder económico, y que por encima de todo, para ellos está, la de seguir enriqueciéndose, con independencia de las consecuencias que esto produzca.

En nuestros días la ciencia y la técnica se desarrollan de modo tan rápido, que no es asombroso ver sorprendentes descubrimientos producidos, sobre asuntos que hasta hace poco tiempo parecían inescrutables.

El conocimiento cada vez más profundo del macro y del micro mundo por los científicos y los múltiples hallazgos derivados de estos estudios, hacen de este siglo, como el período de mayor "aceleración" científica que ha conocido hasta ahora la historia de la humanidad.

Investigar es una necesidad, una vía de dar solución a los problemas económicos, políticos, sociales y culturales. Se constituye en una función inherente al desempeño profesional.

El conocimiento científico, conduce a nuevas exigencias de la Sociedad: profesionales eficientes y competentes, que den solución a problemáticas de la vida social de su país.

Al decidirse a realizar una investigación con el objetivo de resolver un **problema** existente en la realidad, ya sea docente, social o en otra esfera, se hace necesario ejecutar algunas acciones tales como:

- La elaboración del diseño teórico, que exige la determinación del problema, del objeto de investigación, el campo de acción, el objetivo, la hipótesis y sus

variables, o interrogantes científicas o ideas a defender, las tareas y el cronograma.

La hipótesis es una conjeta, suposición o respuesta previa al problema científico que se está investigando, se expresa en forma de enunciado afirmativo, generalmente enlazan dos elementos o aspectos, que se denominan variables.

Las variables intervienen como causa o como efecto en el proceso investigativo. Las variables que se van a investigar quedan identificadas desde el momento en que se define el problema.

La hipótesis, las preguntas o interrogantes científicas, o la idea a defender, establecen aquel aspecto que caracteriza la relación del objeto y el problema.

Las variables son factores que intervienen tanto como causa o como resultado dentro del proceso o fenómeno de la realidad formando parte esencial de la estructura del experimento.

Al estudiar la hipótesis expresamos el término variable al cual definimos como la cualidad o propiedad de un objeto que es cambiante o mejorable de alguna manera y resumen lo que se quiere conocer acerca del objeto de investigación.

Este documento sintetiza aspectos teóricos que sustentan la importancia de la determinación de las variables que intervendrán en una investigación, en general y en particular la Investigación Educativa, con el objetivo de actualizar los conocimientos de los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, sobre las variables en la investigación y su operacionalización. Se estructura, para su mejor comprensión en: conceptualización del constructo variable, su clasificación. Proceso de operacionalización en la investigación educativa y su importancia. Procedimiento para la operacionalización. Escalas de medición. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La sistematización del presente trabajo se lo realizó en dos entregas, por lo tanto, lo que se expone a continuación corresponde a la primera parte.

DESARROLLO

Según Herrera, 2016, derivada del término en latín *variabilis*, **variable** es una palabra que representa a aquello que varía o que está sujeto a algún tipo de cambio. Se trata de algo que se caracteriza por ser **inestable**, **inconstante** y **mudable**. En otras palabras, una variable es un **símbolo** que permite identificar a un elemento no especificado dentro de un determinado grupo.

Y añade que, "en otras palabras, una variable es un **símbolo** que permite identificar a un elemento no especificado dentro de un determinado grupo. Este conjunto suele ser definido como el **conjunto universal de la variable (universo de la variable)**, en otras ocasiones), y cada pieza incluida en él constituye un **valor** de la variable.

Por ejemplo: x es una variable del universo {1, 3, 5, 7}. Por lo tanto, x puede ser igual a cualquiera de los recién mencionados valores, con lo cual es posible reemplazar a x por *cualquier número impar que sea inferior a 8*".

En esta definición se pone de manifiesto que, las variables son **elementos** presentes en fórmulas, proposiciones y algoritmos, las cuales pueden ser sustituidas o pueden adquirir sin dejar de pertenecer a un mismo universo, diversos valores. Cabe señalar que los valores de una variable pueden enmarcarse dentro de un rango o estar limitados por situaciones de pertenencia.

Por otra parte, Pérez (2016), señala que una variable es un objeto con cierta identidad, pero el medio que lo rodea lo obliga a variar en torno a las condiciones que se presentan. Una de las aplicaciones que más se le da al término es en la matemática, ya que, cuando se presenta una ecuación, es con el fin de darle un valor fijo y exacto a una o más variables, esta condición, permiten que la resolución de problemas sean más sencillos. Las ecuaciones son las vías más sencillas de operar matemáticamente situaciones complejas, en las que se deben determinar cantidades exactas para valores precisos. Las variables son por lo general, las respuestas que se le dan a los problemas.

En esta definición se precisa que la variable como objeto con cierta identidad va a tomar distintos valores, en dependencia de las condiciones en el entorno que se presentan. Se enfatiza su importancia en su aplicación en las matemáticas, donde es necesario darles valores fijos y exactos a las variables en la solución de problemas.

Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio(2006), consideran que una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse y señala como ejemplos de variables, el género, la motivación intrínseca hacia el trabajo, el atractivo físico, el aprendizaje de conceptos, el conocimiento histórico sobre Alejandro Magno, la religión, la resistencia de un material, la agresividad verbal, la personalidad autoritaria, la cultura fiscal y la exposición a una campaña de propaganda política.

Continúa explicando que el concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto

a la variable referida. Por ejemplo, la inteligencia, ya que es posible clasificar a las personas de acuerdo con su inteligencia, no todas las personas la poseen en el mismo nivel, es decir varían en ello.

Agrega que otros ejemplos de variables son: la productividad de un tipo de semilla, la rapidez con que se ofrece un servicio, la eficiencia de un procedimiento de construcción, la efectividad de una vacuna, el tiempo que tarda en manifestarse una enfermedad, entre otros. Hay variación en todos los casos.

Concluye su análisis precisando que, las variables adquieren valor para la investigación científica cuando llegan a relacionarse con otras variables, es decir, si forman parte de una hipótesis o una teoría. En este caso se les suele denominar constructos o construcciones hipotéticas.

El concepto de variable es abordado por diferentes autores entre ellos (Mejía, 2008; Reguant, 2014; Shuttleworth, 2018; Pérez, 2015; Torres, 2014; Muñiz Zúñiga & Fonseca-Valido, 2017; Herrera, 2016; Carballo, 2016; Tipantuña, 2013), que aproximadamente coinciden en que, el concepto de variable es uno de los más importantes y de mayor aplicación en las investigaciones científicas; casi no es posible hacer ningún avance sin emplearlo profusamente.

Refiriéndose al concepto como tal se considera que, una variable es alguna propiedad que se asigna a los fenómenos o eventos de la realidad, susceptible de asumir dos o más valores, es decir, una variable es tal siempre y cuando sea capaz de variar. Una variable que no varía no es variable, es constante.

En estricto sentido, una variable es un símbolo al que el investigador asigna dos o más valores. Por ejemplo, sea A la variable, ésta puede variar en A1 y A2 que son los valores o niveles de variación de la variable. Si A es inteligencia, A1 puede ser bajo nivel de inteligencia y A2 puede de ser alto nivel de inteligencia. Aquí se ve cómo varía una variable. Las variables no son entes de la realidad, no existen de modo independiente de la conceptualización que de ellas hace el investigador.

Las variables son constructos, conceptos abstractos, construcciones hipotéticas que elabora el investigador, en los más altos niveles de abstracción, para referirse con ellos a determinados fenómenos o eventos de la realidad; son denominaciones muy genéricas que tratan de abarcar una amplia gama conceptual que permita al investigador disponer de un referente teórico para aludir a determinados aspectos de los fenómenos que estudia.

Otro aspecto coincidente entre muchos autores, se refiere a que el investigador elabora sus propias variables cada vez que acomete un proceso de investigación. Sin embargo, la tradición escrita acerca de esta materia permite que las variables usadas por otros investigadores, que previamente trataron los mismos temas de estudio, sean de utilidad y puedan ser empleadas cuando se acometa la empresa de realizar nuevas investigaciones científicas.

Los autores Gil-Obando, López-López, Avila-Rendón, Criollo-Castro, Canchala-Obando & Serrato-Mendoza (2016); Spinola, López Padrón & Mohar Hernández (2014); y Mejía (2008), señalan que las variables que se utilizan en la investigación socioeducativa, en lo que respecta al factor estudiante, entre otras, son las siguientes:

Psicológicas: inteligencia, personalidad, motivación de logro, ansiedad, hábitos académicos, motivación, frustración, afectividad, desarrollo psicomotriz, aprendizaje, aptitud verbal, agresividad, capacidad de comprensión lectora, capacidad de concentración mental.

Sociológicas: cohesión social, sentido de pertenencia al grupo, liderazgo, condición socioeconómica, marginación, trabajo juvenil, lugar de residencia, adecuación a situaciones nuevas, respeto a la normatividad, movilidad social, preferencias políticas, creencias religiosas.

Biológicas: sexo, edad, talla, contextura física, velocidad en la carrera, fuerza, resistencia, velocidad, fijación de la lateralidad.

Pedagógicas: éxito académico, estrategias cognitivas, métodos didácticos, estrategias de aprendizaje, procesos de evaluación, nivel de escolaridad, deserción, etc. En lo que respecta al factor docente, las variables son las siguientes: capacitación profesional, actitudes hacia los alumnos, calidad del trabajo docente, nivel profesional, aptitudes pedagógicas, creatividad, motivación, autoritarismo, entre otras.

En lo que respecta al factor entorno familiar, las variables son: apoyo familiar, participación de los padres de familia, condición socio económica, estructura de la familia.

En lo que concierne al factor institucional, son: currículo, infraestructura física, equipamiento, materiales didácticos, laboratorios, tipo de gestión institucional, con esto concluyen su análisis los autores antes citados.

De acuerdo con Carballo (2014), una variable puede ser también el resultado de un proceso, por ejemplo, el aprovechamiento académico de los alumnos en una asignatura. En otras palabras, la variable constituye un concepto amplio y complejo que, en un momento dado,

el investigador asume en correspondencia con sus intereses investigativos y los objetivos de la investigación.

Añade que ejemplos de variables investigativas son:

- Pertenencia a un género, grupo social o grupo étnico.
- Actitud ante el aprendizaje.
- Aprovechamiento académico.
- Coeficiente de desarrollo intelectual.
- Motivación profesional.
- Edad.
- Sexo.

Y concluye expresando que las variables pueden también constituir constructos, es decir, conceptos creados o adoptados de manera deliberada y consciente para un propósito científico especial y en este sentido todo constructo forma parte de los esquemas teóricos y está relacionado de varias maneras con otros constructos, además, se define y específica para que pueda ser observado y medido.

Por otra parte, Grau (2004), señala que el concepto de variable siempre está asociado a las hipótesis de investigación. Una variable es una propiedad que puede adquirir diferentes valores en un conjunto determinado y cuya variación es susceptible de ser medida. Una investigación, cualitativa o cuantitativa, exige la operacionalización de sus conceptos centrales en variables, de esta definición operativa depende el nivel de medición y potencia de las pruebas realizadas.

De lo analizado hasta aquí sobre el concepto de variable puede resumirse, de manera general, que variable:

- Es todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación, es también un concepto clasificadorio. Pues asume valores diferentes, los que pueden ser cuantitativos o cualitativos.
- Debe traducirse del nivel conceptual (abstracto) al nivel operativo (concreto), es decir que sea observable y medible.
- Se entiende por variable cualquier característica o cualidad de la realidad que es capaz de asumir diferentes valores.
- Las variables presentan dos características fundamentales:
- Son características observables de algo
- Son susceptibles de cambio
- Las variables en la investigación, representan un concepto de vital importancia dentro de un proyecto. Las

variables, son los conceptos que forman enunciados de un tipo particular denominado hipótesis.

Clasificación de las variables

Al igual que la definición del concepto, en la literatura se encuentran diferentes clasificaciones de variable, lo que en muchos casos crea confusión en los investigadores.

Para ilustrar este aspecto se empleará la clasificación propuesta por Carballo (2014), que fundamenta a partir del estudio realizado en fuentes escritas de un sinnúmero de autores, atendiendo a los criterios que se exponen:

- Según su naturaleza
- Según su complejidad
- Según su función o relación
- Según el nivel de medición.

Según su naturaleza

Atendiendo a este criterio de clasificación las variables pueden ser cuantitativas o cualitativas.

- Cuantitativas: aquellas propiedades del individuo u objeto que son susceptibles de medida o conteo.
- Cualitativas: aquellas que representan una cualidad o atributo del individuo o el objeto en cuestión. Su representación no es numérica.

A la vez las variables cuantitativas se pueden clasificar en:

Variables continuas: aquellas que pueden tomar infinitos valores dentro de un rango determinado en dependencia del instrumento de medida que se considere. Son aquellas que se pueden medir.

Variables discretas: aquellas que solo pueden tomar determinados valores enteros en el rango que se considere por el investigador. Son aquellas que se cuentan. La autora enfatiza que esta clasificación es de gran importancia desde el punto de vista teórico y metodológico ya que deviene en elemento clave para la determinación del camino metodológico a seguir en las investigaciones que se realizan en el campo de la educación.

Según el punto de vista de la autora esta clasificación determina en primera instancia la modelación teórica que permite la operacionalización empírica y por tanto la estrategia para la selección y utilización de los métodos empíricos y estadísticos en el desarrollo de la investigación.

Y que, por ejemplo, las variables cuantitativas se clasifican en *continuas y discretas*.

La medición de las variables continuas como peso corporal, talla, la estatura de la población de un sector, es

directa, a partir de un instrumento de medición que utiliza el investigador, ya sea una balanza, una cinta métrica, una regla ordinaria, o las calificaciones de un examen, que sólo se pueden agrupar arbitrariamente creando *intervalos* artificiales, como por ejemplo 1-20, 21-40, etc., por lo que, en dependencia del nivel de precisión del instrumento, la misma podrá tomar infinitos valores dentro de un rango determinado.

Si el número de observaciones (N) es lo suficientemente grande, para la mayoría de los autores <50, estas mediciones originan una distribución de probabilidades que se ajusta a una curva normal. Mientras < es N el ajuste es mayor.

Esto hace que, en el procesamiento de los datos obtenidos de la medición de estas variables, se pueda utilizar la mayoría de las pruebas estadísticas desarrolladas en la estadística paramétrica, que tienen como supuesto básico la distribución normal de probabilidades.

La medición de variables discretas como número de pacientes afectados por una determinada enfermedad, número de flores de una planta, número de niños de una familia, número de alumnos en un aula de clases, se hace por conteo y por tanto sus resultados son solo determinados valores dentro de un rango categórico.

Aunque el número de observaciones sea lo suficientemente grande los resultados de esta medición no originan una distribución normal, sino una distribución binomial o de Posición, por lo que incumplen el supuesto de normalidad que es indispensable para la utilización de la mayoría de las pruebas de la estadística paramétrica. No obstante, desde el punto de vista estadístico, existen algunos métodos matemáticos que permiten la transformación de los datos sobre todo de la distribución binomial a la normal, lo que permite la utilización de algunas de estas pruebas.

En el caso de las variables cualitativas, por definición son aquellas que representan una cualidad o atributo del individuo o el objeto en cuestión. Su representación no es numérica. Esta consideración tiene gran importancia pues tanto su definición como su procesamiento estadístico tienen particularidades sobre las que vale la pena reflexionar.

Las variables cualitativas por su propio origen tienen características diferenciales. Por ejemplo, cuando se habla de sexo solo existen dos posibilidades de que los individuos se clasifiquen en una u otra cualidad, femenino o masculino.

Pero cuando se habla de aprendizaje, la situación es diferente porque existen innumerables factores que inciden

en el mismo y que por la propia naturaleza y complejidad del concepto, es necesario estudiar con profundidad para determinar cuáles son los aspectos que se van a considerar y esta decisión es altamente subjetiva, influenciada por el dominio de la temática por parte del investigador, su experiencia, vivencias y las influencias en el orden filosófico, psicológico y pedagógico.

A este tipo de variables se le conoce como categoriales y son las que con mayor frecuencia se estudian en las condiciones de la investigación educativa. Su evaluación se hace a través de la determinación de dimensiones e indicadores, construcciones teóricas del investigador, por lo que es importante desde la teoría **modelar** esta variable, ofrecerá mayores posibilidades a la hora de determinar el camino metodológico para la investigación.

Según su complejidad

Atendiendo a este criterio las variables pueden ser:

- Simples: se manifiestan directamente a través de un indicador o unidad de medida. No se descomponen en dimensiones. Ejemplos: precio de un producto, edad, sexo.
- Complejas: se pueden descomponer en dos dimensiones como mínimo y luego se determinan los indicadores para cada dimensión. Ejemplo: actitud del estudiante. (Puede ser descompuesta en dimensiones como actitud ante el trabajo, actitud ante la defensa, actitud ante el estudio, entre otras.)

Según su función o relación

De acuerdo con este criterio de clasificación las variables pueden ser:

- Independientes: aquellas que se manipulan por el investigador para explicar, describir o transformar el objeto de estudio a lo largo de la investigación. Son las que generan y explican los cambios en la variable dependiente. Ejemplo: el método de enseñanza de lectura que un profesor utiliza para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.
- Dependientes: aquellas que se modifican por la acción de la variable independiente. Constituyen los efectos o consecuencias que dan origen a los resultados de la investigación. Ejemplo: los cambios o mejora que los alumnos experimentan en su comprensión lectora tras un periodo de entrenamiento.
- Intervinientes: aquellas que pueden influir directamente sobre la variable dependiente y en los estudios experimentales son manipuladas por el investigador. Ejemplo: los ejercicios de lectura practicados por los alumnos.

- Confusoras, extrañas o ajenas: aquellas que pueden afectar tanto a las variables dependientes como a las independientes. Comúnmente llevan a errores, sesgos, dudas. Ejemplo: factores disléxicos que podrían incidir en el proceso de aprendizaje de la lectura de los alumnos.

Se aclara por el autor que, este criterio de clasificación es muy utilizado en las investigaciones que se realizan en el campo de la educación. Aquí es donde se presentan más dificultades en el momento de la definición teórica y empírica de las variables, ya que esta clasificación presupone una relación causa efecto, es importante realizar la modelación teórica y posteriormente su operacionalización empírica para lograr un adecuado balance y precisión desde el diseño teórico metodológico.

Así mismo cabe mencionar, que con frecuencia se encuentra que en las investigaciones se enuncian de igual forma el objeto, el campo y la variable dependiente. Esto no debe ser así ya que se está estableciendo una relación en la que se manipula la variable independiente (causa) para observar transformaciones en la variable dependiente (efecto). Por esta razón y atendiendo a la propia definición, la variable dependiente se constituye en resultado y la independiente en el proceso (objeto) que se transforma para observar este resultado sobre el sujeto.

Según el nivel de medición

En correspondencia con este criterio de clasificación las variables pueden ser:

- Ordinales: aquellas en las que hay un orden entre las categorías. Ejemplos: calificaciones, preferencias, nivel de educación.
- Nominales: valores que se agrupan en categorías disjuntas y exhaustivas. Pueden ser: a) Dicotómicas (se presentan en solo 2 categorías. Ej. Sexo: masculino o femenino), b) Polítómicas (se manifiestan en más de dos categorías. Ejemplos: marcas de computadoras, clases sociales, orientación sexual)
- De intervalo: los elementos son clasificados en categorías que tienen un orden o jerarquía, como son numéricas se pueden realizar operaciones aritméticas. La diferencia entre dos valores consecutivos es de tamaño constante y no existe el 0 absoluto natural sino convencional. Ejemplos: coeficiente intelectual
- De razón: aquellas con un punto cero inicialmente inherente. Las diferencias y razones (cocientes) son significativas. Ejemplos: edad, producción, ingresos. Hasta aquí el análisis realizado por Carballo (2014).

Algunas precisiones sobre lo analizado sobre la temática en cuestión, planteados por Carballo (2014):

Se considera necesario continuar el debate pues existen diferentes posiciones al respecto; no obstante, lo que sí resulta claro es que la variable se modela teóricamente y se operacionaliza empíricamente para lograr la evaluación de la transformación en los sujetos involucrados en el estudio.

Debe considerarse que los fenómenos educativos son multifactoriales por lo que en las investigaciones que se realizan en este campo resulta necesario controlar las variables ajenas, confusoras o extrañas, de manera tal que sea posible estudiar cada uno de los efectos que se producen sobre el sujeto con la mayor precisión posible. Este es un tema de vital importancia y no ha sido suficientemente tratado en la investigación educativa.

Se han ofrecido por los autores antes citados, consideraciones acerca de las variables y sus principales clasificaciones, no son las únicas, pero sí las más frecuentes. Es necesario, además, aclarar que la inclusión de una variable en una de estas clasificaciones no es excluyente, o sea, una variable puede ser cualitativa, ordinal, compleja y dependiente.

Mejías (2008), al referirse a las clasificaciones de las variables expresa que esta es un proceso exhaustivo y excluyente que consiste en ubicar, en una u otra categoría, a los fenómenos que se clasifican. Precisa que no es posible realizar ninguna clasificación si previamente no se establecen los criterios según los cuales se debe realizar esta. Para clasificar variables conductuales, propone los siguientes criterios:

1. Por la función que cumplen en la hipótesis
2. Por su naturaleza
3. Por la posesión de la característica
4. Por el método de medición de las variables
5. Por el número de valores que adquieren

Sigue explicando que las variables son elementos imprescindibles de las hipótesis. No se concibe ninguna hipótesis en la que no estén presentes las variables. Las variables, según este criterio, pueden ser: a. Independientes. b. Dependientes. c. Intervinientes.

En la hipótesis, algunas variables cumplen la función de supuestas causas y se denominan independientes y otras, cumplen la función de posibles efectos y se denominan dependientes. Esto no significa que siempre unas variables deben cumplir las mismas funciones, pues no siempre las variables son independientes o dependientes, sino que una misma variable, en una hipótesis, puede funcionar como variable independiente y, en otra

hipótesis, puede funcionar como variable dependiente, por ejemplo:

- En la siguiente hipótesis: Los niveles de ansiedad de los estudiantes incrementan sus aprendizajes, la variable que aquí actúa como supuesta causa, es decir, como variable independiente es: niveles de ansiedad. Esta misma variable, en otra hipótesis, puede actuar como variable dependiente, en el siguiente ejemplo: La actitud intolerante de los docentes, genera situaciones de ansiedad en los estudiantes. *Situaciones de ansiedad* aquí es variable dependiente, pues se considera un posible efecto de la variable independiente, en este caso, la *actitud de intolerancia de los docentes*. En resumidas cuentas, una misma variable puede actuar como independiente en algunos casos y como dependiente en otros (Mejías, 2008).

Otros autores consideran que variables independientes son aquellas susceptibles de ser manipuladas por el investigador y las variables dependientes, el resultado de la manipulación de las variables independientes, es decir, aquellas que siempre reciben los efectos de las variables independientes.

En este sentido Avalos (2014), refiere que las variables independientes son aquellas susceptibles de ser manipuladas por el investigador y las variables dependientes, el resultado de la manipulación de las variables independientes, es decir, aquellas que siempre reciben los efectos de las variables independientes.

La importancia de la caracterización de las variables en una investigación, la resalta Kerlinger (1988), en el análisis realizado al respecto, donde expresa que, la forma más útil de categorizar variables es como independiente y dependiente. Esta categorización es muy útil por su aplicabilidad general, sencillez e importancia especial en la conceptualización, el diseño y la comunicación de los resultados de la investigación. Una variable independiente es la supuesta causa de la variable dependiente, y está el supuesto efecto.

La variable independiente es el antecedente; la dependiente es el consecuente. Cuando se dice: si A entonces B, se tiene una unión condicional de una variable independiente (A) y de una variable dependiente (B).

Y continua su análisis precisando que, los términos "variable independiente" y "variable dependiente" vienen de las matemáticas, donde X es la variable independiente e Y la variable dependiente. Probablemente ésta sea la mejor forma de conceptuar las variables independientes y dependientes debido a que no hay necesidad de emplear palabras delicadas como "causa" y otras similares, y porque tal uso de símbolos se aplica a la mayor parte de las situaciones de investigación. No hay ninguna

restricción teórica para el número de X e Y que se pueden incluir.

Avalos (2014), propone una clasificación en la que tiene en cuenta tres categorías que son:

1. Según relación de causa-efecto:

Independientes - Son los atributos, propiedades y características y es independiente cuando ejerce un rol de causa mayoritaria. Ejemplo: temperatura en el secador, presión de trabajo en el reactor, pH del insumo, etc.

Dependientes - Es determinada, condicionada y originada por la independiente, es la variable que se predice y actúa como efecto o consecuencia. Ejemplo: el rendimiento estequiométrico, la eficiencia de la transferencia de calor.

Interviniente - Es una variable que participa en la investigación, pero como una causa minoritaria.

2. Según estructura lógico -formal:

Individuales - Están representadas por símbolo X, Y, Z. Ejemplo. Operario, jefe de planta.

Predictivas - Representan las cualidades físicas e intelectuales de los sujetos o los atributos de las unidades de análisis. Ejemplo F= Producto bandera de un país sudamericano.

3. Por su naturaleza factual:

Cualitativas - Son aquellas que desintegran un conjunto y su complemento en razón a que tienen o no un atributo

Ordinales - Distinguen jerárquicamente los atributos, la distinción es a nivel de las variables continuas y categóricas.

Hasta aquí se han mostrado tres ejemplos de criterios para clasificar las variables, en las cuales hay diferencias en lo que se refiere a las denominaciones que se les da los criterios de clasificación, pero en general los tipos de variables que se relacionan en uno u otro criterio hay coincidencias. Se destaca la importancia que se le da a la necesidad de realizar la clasificación de las variables en una investigación.

También se destaca la importancia que dan los autores citados a la necesidad de determinar claramente cuál será la variable dependiente e independiente en una investigación a realizar.

Es necesario aclarar que el empleo de las variables a evaluar va a depender de la investigación que se vaya a realizar, teniendo en cuenta la hipótesis a demostrar y los objetivos a alcanzar.

La operacionalización de las variables

Para Chcón (2017), una variable es operacionalizada con el fin de convertir un concepto abstracto en uno empírico, susceptible de ser medido a través de la aplicación de un instrumento. Dicho proceso tiene su importancia en la posibilidad que un investigador poco experimentado pueda tener la seguridad de no perderse o cometer errores que son frecuentes en un proceso investigativo, cuando no existe relación entre la variable y la forma en que se decidió medirla, perdiendo así la validez (grado en que la medición empírica representa la medición conceptual). La precisión para definir los términos tiene la ventaja de comunicar con exactitud los resultados.

Agrega a lo expresado que, la operacionalización de variables se hace necesario por el grado de dificultad que representa la definición de algunas de ellas dado que corresponden a conceptos abstractos tales como: autoridad, calidad de vida, educación, riesgos biológicos, bienestar del enfermo y otros, que pueden tomar diferentes significados según el tipo de estudio y el interés o disciplina del investigador que lo realiza.

Medina (2014), define operacionalización como, el proceso mediante el cual se transforma una variable teórica compleja en variables empíricas, directamente observables, con la finalidad de que puedan ser medidas. Desde un punto de vista más técnico, operacionalizar significa identificar cuál es la variable, cuáles son sus dimensiones y cuáles los indicadores y el índice (o, lo que es lo mismo, definirla teóricamente, realmente y operacionalmente), ya que todo ello nos permitirá traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, descendiendo cada vez más desde lo general a lo singular.

De acuerdo a lo expresado por los dos autores citados hay coincidencia en explicar lo que significa operacionalizar las variables, para lo cual se relacionan términos claves para esta acción, tales como, convertir un concepto abstracto en uno empírico, susceptible de ser medido a través de la aplicación de un instrumento, que significa también que se transforma una variable teórica compleja en variables empíricas, directamente observables, con la finalidad de que puedan ser medidas.

Al respecto Carballo (2014), realiza las siguientes reflexiones:

Es necesario realizar algunas reflexiones al respecto:

- La operacionalización es el proceso de llevar una variable desde un nivel abstracto a un plano más concreto.
- Definir y operacionalizar las variables es una de las tareas más difíciles del proceso de investigación.

- Las variables deben ser claramente definidas, para que el investigador, investigadores, o usuarios de los resultados puedan entender su objetivo.
- Es un momento de gran importancia pues tendrá repercusiones en todo lo que debe seguir.
- La función básica es precisar al máximo el significado que se le otorga a una variable en un determinado estudio.
- Este proceso permite explicar con anticipación cómo se van a medir o evaluar las variables que se han conceptualizado. En el proceso de operacionalización de las variables es necesario determinar los parámetros de medición a partir de los cuales se establece la relación de variables enunciadas por la hipótesis, interrogante o idea a defender.
- Algunas variables no ofrecen dificultad en su descripción, definición y medición, ejemplo: edad, ingreso, años, género, número de hijos.
- Otras variables deben ser objetivadas y homogeneizadas en correspondencia con su significado dentro del estudio, ejemplo: calidad de vida, aprendizaje, modos de actuación, valores.
- Los fenómenos en los que se interesa el investigador deben ser traducidos en fenómenos observables y medibles.
- La información mínima necesaria para el análisis en una investigación proviene de la operacionalización de variables, los instrumentos de relación de recolección de los datos se construyen a partir de las dimensiones e indicadores de la variable.
- En el proceso de operacionalización de variables es necesario tener en cuenta dos factores de importancia: la lógica y el conocimiento: es necesario la conceptualización teórica pertinente, permite construir dimensiones e indicadores.

Reguant & Martínez-Olmo (2014), plantean que la explícación de la operativización, a pesar de su importancia, suele ser bastante reducida; muy posiblemente esto tiene que ver con el hecho de que se trata de un proceso lógico, adaptado a cada tema de investigación en particular y casi se podría decir que artesanal.

Continúan explicando que, desde el punto de vista procedural, la operativización se ubica en las primeras fases de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones. En la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la literatura y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad en estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permitirán recoger evidencias del fenómeno.

Precisa que, partiendo de la consideración de que la variable es todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación, es también un concepto clasificatorio. Pues asume valores diferentes, los que pueden ser cuantitativos o cualitativos. Y también pueden ser definidas conceptual y operacionalmente, precisan que su importancia está asociada a la validez de constructo y que una correcta operacionalización previene tanto la inclusión de medidas que no aportan información substantiva al objeto de estudio, como el olvido de elementos importantes, contribuyendo así a la validez de constructo. En otras palabras, garantiza la coherencia entre las variables involucradas en las hipótesis de trabajo y las porciones de realidad sujetas a medida.

Importancia de su operacionalización en la Investigación Educativa

De acuerdo a Cruz (2014), la investigación educativa entendida como disciplina, es un ámbito de conocimiento reciente que se encuentra en la actualidad en un momento de cambio debido al avance de los nuevos sistemas de acceso e intercambio de información y al impacto que ha tenido la computarización y lo que está produciendo en el modo de recopilación y tratamiento de la información.

Añade que unos de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los críticos de rigor por lo que se regulan las diversas metodologías para adquirir el carácter de científica; uno de los elementos constitutivos de este proceso es la voluntad del experto de comunicar los resultados. De manera previa, el propio investigador precisa recurrir a la consulta de diversas fuentes de información con el fin de establecer el estado de la cuestión del conocimiento sobre el fenómeno que piensa investigar. La tarea de adquirir las fuentes y organizarlas para fácil acceso ha correspondido, tradicionalmente a las bibliotecas, a las que se añaden en la actualidad los centros especializados de documentación computarizada.

Siguiendo a Cruz, considera que, de forma general, se puede decir que la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados a todos ellos en ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

Al respecto Carballo (2014), señala que el proceso de operacionalización de variables en la investigación educativa reviste importancia ya que es necesario modelar a partir de la teoría y en dependencia de la naturaleza del objeto de estudio, los componentes básicos del diseño

teórico metodológico y sus relaciones, realizar la evaluación efectiva de las mismas, en otras palabras, continuar el proceso de problematización que debe haberse iniciado desde los primeros momentos de la investigación y que en estos momentos debe orientarse hacia la modelación de la/s variables a partir de los componentes básicos del diseño teórico metodológico, lo que se refleja que para modelar las variables es necesario tener en cuenta en primera instancia, cuál es la situación problemática que origina la investigación que se va a desarrollar, la misma permite conocer el estado actual del problema que genera la investigación, y por tanto, conocer y formular con precisión el problema científico.

CONCLUSIONES

El conocimiento cada vez más profundo del macro y del micro mundo por los científicos y los múltiples hallazgos derivados de estos estudios, hacen de este siglo, como el período de mayor “aceleración” científica que ha conocido hasta ahora la historia de la humanidad. Investigar es una necesidad, una vía de dar solución a los problemas económicos, políticos, sociales y culturales. Se constituye en una función inherente al desempeño profesional.

La importancia de la caracterización de las variables en una investigación, la resalta Kerlinger, (1988), en el análisis realizado al respecto, donde expresa que, la forma más útil de categorizar variables es como independientes y dependientes. Esta categorización es muy útil por su aplicabilidad general, sencillez e importancia especial en la conceptualización, el diseño y la comunicación de los resultados de la investigación. Una variable independiente es la supuesta causa de la variable dependiente, y está el supuesto efecto.

La operacionalización de las variables se coloca en las primeras etapas de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones. En la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la literatura y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad en estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permitirán recoger evidencias del fenómeno.

La investigación educativa aplicada a la educación tiene un valor al igual que la investigación científica en otras profesiones. El valor radica en describir, explicar y predecir fenómenos que acontecen en la educación, al cubrir estos aspectos la investigación para la educación podría ser diseminada para la mejora de la práctica, como tratamientos educativos (Renova, Ponce, Domínguez & Arriaga Navarro, 2014).

De acuerdo a la bibliografía consultada sobre el tema en cuestión, se puede concluir que, La medición es un proceso clave tanto en la investigación como en la práctica. Si los procedimientos de medida que se emplean en un estudio no son correctos, la validez interna y externa de los resultados, y por tanto la utilidad del estudio, se verá limitada.

El material que se pone a disposición se caracteriza por su actualidad de sus contenidos, que se corresponde con algunos de los aportes dados por la comunidad científica que estudia el tema en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos Jacobo, V. H. (2014). Texto: el método científico aplicado en la elaboración de tesis para optar el título profesional de ingeniero químico. Informe Final. Resolución de aprobación N° 136 -2014-R. Bellavista: Universidad Nacional del Callao.
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés; E. L. (2014). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. Universidad y Sociedad, 8(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100021
- Cruz Cedillo, A. I. (2014). Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Recuperado de <https://www.transformacion-educativa.com/.../54-importancia-de-la-investigacion-edu>
- Gil-Obando, L. M., López-López, A., Avila-Rendón, C. L., Criollo-Castro, C. H., Canchala-Obando, A. M., & Serrato-Mendoza, M. P. (2016). Discapacidad y su relación con variables sociodemográficas y clínicas en adultos de San Juan de Pasto - Nariño, Colombia. Rev Univ. Salud, 18(3), 505-513. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v18n3/v18n3a10.pdf>
- Grau, R. et al. (2004). Metodología de la investigación. Ibagué: Universidad de Ibagué. Coruniversitaria.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México DF: Mc Graw Hill/ Editores, S.A. DE CV..
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del Comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Medina Martínez, N. F. (2014). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. Revista Apuntes Universitarios, 5(2), 9 – 18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5198870.pdf>

- Mejía Mejía, E. J. (2008). Operacionalización de variables educativas. Compilación. Textos de la Maestría en Educación. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Muñiz Zúñiga, V., & Fonseca-Valido, R. A. (2017). Condiciones contingentes y establecimiento de la agenda mediática en provincias cubanas: el caso de Santiago de Cuba. Signo y Pensamiento, 36(70), 130-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v36n70/0120-4823-signo-36-70-00130.pdf>
- Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Renova, H. F., Ponce, C. T., Domínguez, C., & Arriaga Navarro, M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. NÓESIS, Revista de ciencias sociales y humanidades, 25(50). Recuperado de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1007>
- Shuttleworth, S. (2018). Variable independiente. Recuperado de <https://explorable.com/es/variable-independiente>
- Spinola, M. O., López Padrón, A., & Mohar Hernández, F. (2014). Sistema de variables e indicadores para autoevaluar la calidad de los procesos universitarios del Instituto Superior Politécnico de Kwanza Sul de la República de Angola. Rev Cie Téc Agr., 23(2), 76-80. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-00542014000200013
- Tipantuña Caiza, K. M. (2013). Adicción an internet y sus consecuencias en adolescentes de la ciudad de quito en el año. Tesis en opción al título de Especialista en medicina familiar y comunitaria. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Torres, P. A. (2014). Retos de la investigación educativa cubana actual. Primera parte. Boletín Mensual de la comunidad cubana de evaluadores e investigadores educativos. Recuperado de <http://www.rimed.cu/medias/evaluador/BOLETIN-Marzo2014.pdf>

06

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

EDUCATIONAL GUIDANCE IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE UNIVERSITY TEACHER

Dra. C. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas¹

E-mail: pasanchez@utb.edu.ec

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey²

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

Dra. C. Yaquelín Alfonso Moreira²

E-mail: yalfonso@ucf.edu.cu

¹Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sánchez Cabezas, P. P., López Rodríguez, M. M., & Alfonso Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50-57. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las exigencias de la educación universitaria en el siglo XXI, colocan al docente universitario ante nuevas demandas, en las que se enfatiza la ampliación de su actividad pedagógica al atribuirle la responsabilidad como guía, mediador, del proceso de formación del estudiante en la medida que le facilita el acceso a los recursos necesarios para comprender, explicar, tomar decisiones y enfrentar conflictos desde un adecuado conocimiento de sí mismo. Se asume así la posibilidad de convertir al docente universitario en un orientador educativo, aun cuando las políticas y las reflexiones teóricas en este marco aun sean difusas. La investigación del tema desde varias aristas permitió a las autoras presentar una aproximación a la fundamentación de la relación entre orientación educativa y la actividad pedagógica profesional del docente universitario y delinear un perfil de docente orientador

Palabras clave:

Orientación educativa, actividad pedagógica profesional, docente universitario.

ABSTRACT

The demands of university education in the twenty-first century, place the university teacher before new demands, which emphasizes the extension of their pedagogical activity to attribute responsibility as a guide or a mediator. The process of training the student in the average facilitates access to the necessary resources to understand, explain, make decisions and face conflicts from an adequate knowledge of oneself. This assumes the possibility of becoming the university teacher into an educational counselor, even when the policies and theoretical reflections of this framework are still diffuse. The investigation of the topic from several angles allowed the authors to present an approach to the foundation of the relationship between educational orientation and the professional pedagogical activity of the university teacher and delineate a profile of educational teacher.

Keywords:

Educational guidance, professional pedagogical activity, university teacher.

INTRODUCCION

Las reflexiones acerca de la orientación educativa, durante el siglo XX y principios del XXI, advierte una progresiva transición conceptual y metodológica marcada por la mutación que identifica al menos tres modelos: el clínico, el psicopedagogo y el socio-psicopedagógico que caracterizan su apreciación, consolidación y desarrollo teórico metodológico hasta la actualidad. Aventurando la construcción de un marco más definido Álvarez & Bisquerra (1997), aseguran que la orientación educativa, debe asumirse como un conjunto de estrategias (de ayuda, de apoyo) que sirven de guía en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, favorecen la solución de problemas y prepara a los sujetos para la acción transformadora, a partir de una intervención que va a influir en los objetivos, los métodos y las tareas que desarrollan los agentes educativos al realizar su actividad.

Desde esta concepción, se consolidó la idea de que la orientación educativa, no sólo es un proceso de ayuda ocasional, sino es un proceso de mediación, canalización, que debe acompañar al sujeto a lo largo de la vida (Molina, 2000; Calviño, 2000), sino ha de ser entendida en el sentido más amplio posible; debe contemplarse desde una perspectiva holística, compresiva, crítica, que permita apreciarla como una acción continua, dinámica, integral e integradora, dirigida a todas las personas, a lo largo del ciclo vital, y con un carácter social y educativo (González, 2004).

La orientación educativa así concebida, pone atención en las posibilidades de convertirse en un tipo de actividad profesional de psicólogos, orientadores y de los docentes, pues el carácter pedagógico de actividad profesional que realizan deben intencionalizar su influencia de manera que puedan dotar de conocimientos necesarios a la persona para que pueda afrontar las demandas psicosociales y de desarrollo propias de las etapas evolutivas y proporcionar situaciones de aprendizaje, que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales para comprender las condiciones ambientales y contextuales en las que tiene lugar las relaciones, grupos e instituciones y; por tanto, sobre todo, deberá contribuir al fortalecimiento personal de los implicados (Gavilán, 2007; González, 2008).

En la actualidad, esta influencia es valorada como un proceso de mediación psicológica en los procesos educativos para al estudiante el análisis y conocimiento intrapsicológico que le permitirá superar conflictos y estimular el desarrollo personal individual de las personas y los grupos por lo que se reconocen como un tipo de actividad profesional que comparte psicopedagogos, escolares y

docentes de todos los niveles educativos, lo cual justifica que la intervención, no solo se dirija al estudiante sino, se incluya a toda la comunidad educativa (López & Alfonso, 2010).

Este tránsito marcó también, la prioridad en los propósitos, así pues, la orientación educativa, evolucionó pasando por ser una actividad básica de tipo especializado, asociado al diagnóstico con un enfoque más amplio y comprensivo, procesual y diferencial, al ser concebida como una intervención de tipo remedial, como un servicio de atención, ayuda que permite dar respuesta ajustadas a las demandas sociales y necesidades de las personas a lo largo de la vida para convertirse en los últimas décadas en un tipo de acción preventiva, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona.

Unido a ello, también cambiaron los espacios dedicados a este propósito pues en sus orígenes se optó por convertirse en una actividad extraescolar y de carácter no educativo, pero en las últimas décadas llegó a identificarse como parte de la educación misma y, por tanto, se reconoce como una actividad pedagógica profesional integrada a las tareas que desarrolla el docente (López & Alfonso, 2010).

De manera particular, la perspectiva asociada a la orientación como un servicio educativo, se mantiene vinculada al asesoramiento, consejería, evaluación dirigida a desarrollar las habilidades en los estudiantes para adoptar decisiones vinculadas a la utilización de los recursos necesarios para gestionar el aprendizaje, la selección profesional, las relaciones sociales básicas para la vida.

Este proceso, adquiere la condición de ser una actividad que contribuye al logro de los objetivos y mejoramiento de la educación y de desarrollo humano, puesto que ésta debe desarrollarse, tanto, en el contexto educativo, como en el escenario comunitario y en el productivo. Sin embargo, en los últimos años, se valoran las posibilidades de la orientación educativa, para fomentar la inclusión, la equidad social, la igualdad social, entre los sexos, favorecer una ciudadanía activa, fomentar y apoyar la participación de las personas en la educación y en su formación con un sentido realista y lleno de sentido (Bermúdez, 2007; Carpio, 2007).

En general, se asume que la acción orientadora se organiza para la transformación o el cambio de las personas, del contexto o situaciones y puede ser concebida como parte de la actividad pedagógica profesional que por su carácter especializado (psicológica, educativa, psicopedagógica, laboral, vocacional) precisa una formación previa. (Sánchez & González, 2015).

Al respecto, los estudios realizados en este marco, permiten afirmar que la relevancia de la orientación educativa, se asocia al desempeño pedagógico y, toma como referencia la función orientadora de todo docente. Al respecto Recarey (2004) fundamenta la orientación educativa como función que desarrollan los docentes de la escuela general básica e insiste en destacar que ésta se presenta como un conjunto de actividades encaminadas a la ayuda en interés de la formación integral del individuo, teniendo en cuenta el nivel alcanzado y las posibilidades reales que tienen los sujetos para desarrollarse y que se concreta en la parte de la actividad pedagógica profesional como un indicador de calidad y del buen funcionamiento del proceso pedagógico.

Esta condición, explica que se le atribuya, por su naturaleza psicopedagógico, un carácter preventivo y desarrollador: lo primero, al reconocer que su objetivo, es promocionar conductas saludables y habilidades personales para asumir una actitud proactiva en la solución de conflictos, situaciones y problemas; lo segundo, entiende la intervención, como acompañamiento del individuo durante el proceso crecimiento personal con la finalidad de lograr el máximo de sus potencialidades en correspondencia con los determinantes biológicos y ambientales (Alfonso, 2015, 2017).

Sin embargo, la perplejidad ante los requisitos metodológicos de la orientación educativa, como tipo de actividad especializada, limitó por mucho tiempo el reconocimiento en esta práctica como una parte de la actividad pedagógica profesional del docente en la universidad aun cuando se incluya como una exigencia asociada a la calidad de las ofertas educativas y quede planteada en las normativas del modelo educativo de Educación superior en el siglo XXI.

Por más de una década, esta idea se incluye en las propuestas teóricas y metodológicas de algunos autores, sin que se logre una concreción práctica coherente y fundamentada. Las reflexiones y posición de las autoras respecto al tema se presentan en este trabajo, las ideas han sido hilvanadas con el propósito de crear un marco de discusión y compromiso en el que los principales destinatarios son los docentes universitarios. Se trata entonces de poner en discusión una propuesta que demanda un cambio en la perspectiva que caracteriza la orientación educativa en la actividad pedagógica del docente universitario.

DESARROLLO

La orientación educativa en la universidad comenzó a asociarse a las actividades de formación científica y al

trabajo educativo. La primera destaca la intencionalidad de las influencias que realiza el docente-tutor de la investigación científica, dirigido a promover el desarrollo de habilidades y capacidades, para que el estudiante se vincule al desarrollo personal y social del país (Boza, 2001; Carpio, 2007; Cabeza, 2010; López y Alfonzo, 2010). La segunda, se expresa en la manera en que el docente universitario puede ayudar a resolver situaciones personales o de grupo, atendiendo a la diversidad y complejidad de la realidad que cada estudiante vive. (Alfonso y López, 2015, 2017).

Sin embargo, de manera particular se considera que la intervención del docente universitario debe tener un carácter estimulador y personalizado en todos sus ámbitos de influencia de manera que su intervención facilite el desarrollo metacognitivo y con ello la elaboración de un proyecto de vida coherente con las exigencias institucionales y sociales (Serna & López, 2016).

Esta idea complejiza la posición metodológica que se asume frente al tema, pero sobre todo en lo que se refiere a la práctica en la que resulta evidente la inoperatividad de presentar la intervención del docente como recetas de intervención, sobre todo cuando se considera que la praxis orientadora es propia de psicólogos o profesionales especialistas. Esta idea, llevó al descrédito de la orientación como práctica pedagógica y promovió reflexiones en torno a modificar los enfoques, estrategias y los recursos a partir de conseguir un mayor ajuste a la realidad socio-educativa de los estudiantes en los contextos educativos a lo largo de la vida (Sánchez, 2014; González, 2015).

En las universidades, la orientación educativa, cursa desde la apertura y funcionamiento de los servicios profesionales dedicados a este fin, lo cual ha permitido elaborar políticas, programas, y estrategias educativas asociadas a la organización de las actividades de consejería, asesoría, como formas básicas para ofrecer apoyo y ayuda a estudiantes en situaciones de desventaja social o con conflictos interpersonales y problemas de aprendizaje, en los denominados Departamentos de Bienestar Universitario (Salcedo, 2017).

Los cambios, acerca de la responsabilidad de las universidades en la formación de los jóvenes, están planteando que los docentes, debieran desarrollar actividad de orientación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje -y desde todas las influencias en las que se identifica como protagonista o participantes.

La sistematización acerca del tema confirma que al convertir al docente en un guía orientador de sus estudiantes y de los demás docentes, se sentaron las bases para integrar la orientación a los procesos didácticos,

responsabilizándolo con transversalidad de estas prácticas, en la unidad de los instructivo y educativo, (Bermúdez, Cervantes, Gastélum & González, 1998) y más tarde, basado en la idea de la formación a lo largo de la vida, se le concedió un valor agregado al desarrollo exitoso del proceso educativo, hasta convertirse en un indicador de calidad y del buen funcionamiento del proceso pedagógico (López & Alfonso, 2010).

En los trabajos se enfatizan el papel de la orientación en los proceso de selección y reafirmación vocacional González (2002); académicos vinculados al aprender a aprender Fariña (2005); Nieves (2006), en las actividades de la práctica pre profesional (Addine, 2010; Hermida, 2014) la investigación científica (Chirino, 2004; González Maura, 2007; Morales, 2012; Illezca, 2016) y en menor medida a las actividades de extensión o vinculación con la sociedad (Suárez, 2017), así como en la orientación personal y para la vida que se mantiene tanto como un servicio especializado o intervención personalizada de los docentes guías de grupo y de tutores individuales (Hermidas, López & Díaz, 2015; Alfonso, 2016; Alfonso & López, 2017).

A partir de esta posición, la orientación educativa en la universidad, se concibe como el proceso que se organiza y desarrolla para facilitar el desarrollo personal e integral de los estudiantes, desde ella se pretende guiarlos en la conformación y despliegue de su proyecto profesional y de vida, así como una vía para mediar en los conflictos y situaciones vitales que tiene lugar en el contexto universitario o fuera de él y que limitan el cumplimiento de los objetivos de la educación. Sobre todo, se pretenden facilitar que los estudiantes aprendan a aprender, a manejar sus conflictos y llevar a cabo de manera sana sus interacciones en los diferentes contextos.

De manera particular, la necesidad de asumir la orientación educativa como parte de la actividad pedagógica del docente, se complementa con el desempeño especializado de los psicólogos y orientadores educativos que laboran en las diferentes instituciones educativas; pero, en las últimas décadas, esta se concibe como parte de la actividad pedagógica profesional de los docentes al asignar al docente la responsabilidad de apoyar y ayudar a los jóvenes estudiantes a adquirir una posición analítica, reflexiva, interpretativa, que les permita afrontar una gran cantidad de información para elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional en correspondencia con sus edades. Sin embargo, es preciso detenerse en la especificidad de la misma, lo cual se convierte en un referente para incluirse como contenido de los programas de formación que se organicen en la universidad.

En este propósito, el análisis de las reflexiones teóricas y propuesta que presentan Bizquera (2000); Blanco & Recarey (2004); Nieto (2005); acerca de la actividad del docente como orientador; la definición del perfil del docente universitario de Bozu & Canto, (2009); perfil del orientador educativo que sustenta, Grañeras y Parras, (2009); así como las precisiones que Addine (2010); López & Alfonzo (2010); Cabrera(2017), defienden al justificar la responsabilidad y compromiso del docente universitario en la formación del estudiante, permitieron confirmar que las precisiones respecto a la parte de la actividad pedagógica profesional de orientación educativa que se desarrolla por el docente en este nivel educativo son ambiguas y difusas.

Pero, si bien se declara que el docente universitario deberá asegurar su intervención formativa, mediante la orientación educativa, aun no se dispone de una delimitación específica de las acciones que estos deberán acometer para concretarla en los diferentes ámbitos de desempeño: académica, de investigación, de práctica pre-profesional y de vinculación con la sociedad (Sánchez, López& González, 2016).

Desde esta consideración, se identifica la orientación educativa, como parte de la actividad pedagógica profesional del docente universitario, que se concreta en un conjunto de acciones intencionadas, encaminadas a crear situaciones educativas en las que, bajo su influencia, puede guiar, facilitar, mediar, estimular la formación y desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas asignadas en su condición profesional universitaria. En este sentido se toman como referencia la propuesta marco que defiende Bisquerra (2000), cuando distingue cuatro tipos de acciones pedagógicas profesionales:

- a. *Informativa*: se enfoca en aprovechar las posibilidades que ofrece brindar datos, para que los estudiantes conozcan las oportunidades con las que cuenta a nivel institucional y social, enfatizando en los programas educativos, servicios, y actividades que se le ofrecen para asegurar su desarrollo futuro.
- b. *Diagnóstica*: incluye acopiar datos de la personalidad del otro, para saber cómo opera, organiza, construye conocimientos, despliega las actitudes y desde esta posición identificar de qué manera se puede desarrollar sus posibilidades.
- c. *Ayuda*: presupone la influencia para que el estudiante logre adaptarse, disponerse a crecer en cualquier contexto, es el momento en que se implica en la prevención y contribuye a corregir o compensar los desajustes que tiene lugar ante los conflictos, afectan el desarrollo. El punto principal en la ayuda es

reforzar actitudes y aptitudes para que el sujeto sea capaz de dominar las vías para solucionar sus propios problemas.

- d. Asesoría: es la acción de reforzar el dominio de las técnicas de resolución de problemas y de esta forma el sujeto podrá obtener confianza en sí mismo. Implica un saber y saber hacer especializado y personal que permita desarrollar su intervención tanto, en el ámbito académico, educativo y personal a sus decisiones frente a su situación de vida.

Sin embargo, desde una posición integradora, la orientación educativa en la universidad, transversaliza las funciones del docente universitario y se integra de manera intencional en el desempeño profesional en el ámbito académico, investigativo, de práctica pre profesional y de vinculación con la sociedad, al asumir -desde la coherencia entre el discurso político, teórico, metodológico y práctico- que, bajo la influencia orientadora del docente universitario, el estudiante podrá otorgar trascendencia al aprendizaje que adquiere en la universidad para su desarrollo a lo largo de la vida en la medida que puedan actuar con niveles cada vez más alto de autonomía, responsabilidad, y coherencia entre el ser, pensar y actuar.

Las ideas presentadas por García (2006); Fuentes (2009); Addine (2010); Chacón (2011), permitieron asumir que las características de la orientación educativa que desempeña el docente universitario, tiene el propósito de guiar, estimular, movilizar y facilitar la realización de las tareas en determinado ámbito del currículo, tomando como elemento clave para impulsar la acción, la creación de disposiciones y cualidades personales y sociales esenciales para cumplir los objetivos de formación, según el momento de desarrollo que se encuentra el estudiante.

En este caso, las actividades que realiza el docente universitario en los diferentes ámbitos de desempeño, para cumplir esta exigencia, delinea el tipo de influencia que se genera en cada ámbito de desempeño.

Así, en el **ámbito académico**, la orientación se asocia a las ayudas y asesorías a los estudiantes para atender necesidades y potencialidades de aprendizaje; incluye las sesiones individuales para estimular las motivaciones, encontrar alternativas para enfrentar la actividad de estudio. Incluye también, las consultas de profundización de contenidos, la elaboración de guía de estudio de las asignaturas.

En el **ámbito de la investigación**, supone las sesiones de asesoría para la elaboración de proyectos, la elaboración de instrumentos y propuestas de intervención, la validación, sobre todo, de los modos de actuación que debe el estudiante cuidar en el acceso al campo y durante las

actividades de implementación de la propuesta .En este ámbito, no solo se encuentra las actividades de orientación directas que desarrolla el docente tutor de la investigación, sino aquellas que comparte con el docente de la asignatura Metodología de la investigación y los docentes de las asignaturas de la especialidad, que ayudan a elaborar los proyectos de investigación al prepararlos en el desarrollo de habilidades para modelar los métodos e instrumentos propios de la investigación que realizan.

De igual modo en el **ámbito de las prácticas pre profesionales**, los docentes responsables tutores, sobre todo; despliegan la orientación educativa, informando, asesorando al estudiante en los modos de actuación en sus actividades de aprendizaje en la práctica, a comprender e interpretar los conflictos y situaciones de la práctica, la identificación de necesidades de cambio en el contexto donde están laborando; la búsqueda de información y, sobre todo, cuando guían la intervención profesional que concreta el desarrollo de habilidades y actitudes para transformar la práctica. La asesoría individual, la información de normas jurídica que regula el funcionamiento del contexto son entre las principales actividades de orientación que realizan el docente universitario.

De igual modo, en el **ámbito de la vinculación con la sociedad**, mediante las actividades extensionistas, el docente universitario, no solo guía a los estudiantes en la determinación y elaboración de su proyecto, sino que deberá orientar aprendizajes básicos declarados en el currículo y que son necesarios para el desempeño de esta tarea; tendrá, además, la responsabilidad de guiar en su intervención, en el dominio de las habilidades sociales necesarias que sirven de base a la interacción con los miembros de la comunidad. Así, la elaboración de guías, la asesoría grupal e individual resultan, las formas esenciales para este ámbito de la formación del docente universitario.

Todos estos ámbitos de concreción de la orientación educativa, como parte de la actividad pedagógica profesional del docente universitario, configuran el referente para delimitar su alcance como un saber de naturaleza interdisciplinar (psicopedagógicas, socio educativas, etnográficas); integrado al menos por dos aspectos claves:

- El conocimiento de las especificidades de la educación de la personalidad como proceso que incluye las acciones de orientación que ayudan en la formación del estudiante, la racionalidad psicopedagógica para comprender la sinergia psicosocial del desarrollo humano, los procesos de aprendizaje, modelos y enfoques de orientación

- Las metodologías para el desarrollo de habilidades asociadas a la comunicación, la interpretación en el manejo de conflicto y actuación dialógicas, empáticas que permitan asumir el reto de ayudar a comprender, y estimular al estudiante hacia la acción transformadora de sí y del contexto en que vive.

Existe, sin embargo, un amplio consenso en plantear la necesidad de atender además, a las percepciones y propuestas de toda la comunidad académica y científica de las universidades, que permita repensar el perfil del docente universitario cuando se asume que la especificidad de la orientación educativa como parte de su actividad pedagógica profesional.

Al seguir estas ideas se identifican como cualidades, que como orientador educativo debe poseer el docente universitario. En este caso, se destacan características como: el ser una persona amable, respetuosa, flexible y comprensiva ante cualquier situación; poseer una actitud positiva, tener claro su papel de facilitador, comprender a los demás bajo principios de respeto a la diversidad, la equidad, y la solidaridad, los cuales le permitirán tener bien claro qué les motiva y qué les desmotiva a actuar como docente orientador.

Por tanto, el docente universitario debe poseer predisposiciones para actuar como orientador educativo en su actividad pedagógica profesional, lo cual se manifiesta cuando se identifica como una persona que busca los métodos, técnicas y recursos que se adecúen a la situación educativa que enfrenta; reconoce las necesidades de sus estudiantes; pero, sobre todo, aprovecha las potencialidades para guiar sus estudiantes hacia el desarrollo.

A lo anterior se agrega que, desde el punto de vista actitudinal, deberá reconocerse como un sujeto educativo que se siente motivado a emprender con agrado sus labores académicas. También, debe tener confianza en sus posibilidades para servir de guía, pues se conoce a sí mismo y respeta la personalidad del otro. Además, debe poseer un sentido crítico de la realidad y saber que debe indagar el porqué de las cosas; tener disposición para el diálogo, el trabajo en grupo y para escuchar con paciencia para aconsejar, pues se mantiene abierto resolver problemas y duda sin prejuicios.

Así, el docente orientador, en la universidad, se reconoce como un facilitador consciente, capaz de manejar herramientas, métodos, técnicas y habilidades para enseñar y educar. Por tanto, de manera particular, en sus prácticas deberá: identificar cada una de las oportunidades en que puede ejercer su influencia en la formación del estudiante universitario; reconocer que a pesar de la especificidad, transversaliza su desempeño, por tanto, vincula

la orientación educativa a las actividades académicas, la investigación y las prácticas pre profesionales, y las actividades de vinculación con la comunidad a la que pertenece.

Esta condición explica que el docente universitario deberá, estar dispuesto y actuar en correspondencia con su rol de facilitador, guía de los estudiantes y mediador de conflictos interpersonales sociales, creando un clima apropiado para desarrollar los proyectos, estrategias y actividades educativas que elabora o contribuye a concretar.

Desde esta posición se asume que para convertir la orientación educativa en parte de la actividad pedagógica del docente universitario, primero deberá asegurarse el dominio de conocimientos básicos acerca del desarrollo humano, las técnicas de diagnóstico psicológico, el dominio de las características pedagógicas y didácticas de la educación superior en íntima relación con las teorías, modelos, metodologías y técnicas de orientación educativa. Así mismo, deberá conocer los métodos y técnicas que le permitan guiar al estudiante en el aprendizaje de los recursos psicológicos necesarios para su desarrollo a lo largo de la vida.

Además, en segundo lugar se considera necesario que el docente universitario reconozca la intencionalidad formativa de su intervención con este fin lo que justifica el enfoque ético integrador de las influencias, que se expresa tanto, en la racionalidad ética y social al analizar los problemas y retos actuales como en la confirmación de los valores que sedimentan la identidad nacional, que afirman la dimensión estética de la naturaleza humana que encierra tanto el mensaje que ofrece, como el modo de actuación que sigue el docente en su actividad diaria.

Estas exigencias generan un reto adicional, a los docentes universitarios, sobre todo en su formación pues ante la responsabilidad de convertirse en un orientador educativo en todos los ámbitos de su desempeño a de apropiarse de los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación educativa los que por un lado le facilitaran su desempeño y modelaran su actuación del docente como mediador, facilitador y guía en el aprendizaje, la investigación, la práctica pre profesional y las actividades de vinculación con la sociedad.

Esta posición sienta las bases para desplazar la reflexión hacia la manera en que se debe incluir la orientación educativa en las actividades de formación permanente del docente universitario, pero esto supone implicar a las autoras en otro trabajo.

CONCLUSIONES

La orientación educativa en la actualidad es una actividad profesional que rebasa la especialización del servicio asistencial para convertirse en una dimensión cognitiva y metodológica que se integra y transversaliza en la actuación diaria del docente al intencional su influencia educativa a los aspectos psicosocial que les permiten al estudiante abrirse a la comprensión y participación en la comprensión y transformación de su realidad desde un conocimiento metacognitivo. Esta condición explica su relación directa con la educación a lo largo de la vida y condiciona la particularidad que asume en la educación universitaria.

Esta posición reconoce que la actividad pedagógica profesional del docente universitario asume como parte de ella la orientación educativa, al definirse como una exigencia de todos los ámbitos de desempeño del docente en este contexto. Sin embargo, esta idea aunque fundamentada para la educación general no se precisa en su contenido para la educación universitaria lo que ha influido en cierto rechazo e incertidumbre acerca de sus posibilidades en la práctica.

En el propósito de abrir la reflexión en torno al tema las autoras propician la reflexión a diferentes puntos de vista, apelan a la reflexión desde el posicionamiento de algunos autores y presenta una primera aproximación desde la que se configura un perfil de desempeño que servirá de guía para concebir espacios, tiempos y sobre todo elevar el compromiso de los docentes con este tipo de actividad. En cualquier caso, las autoras consideran que el reto ahora, apunta hacia la formación del docente universitario en este tema, considerando que estas prácticas exigen de los conocimientos, habilidades y sobre todo una actitud cada vez más comprometida con la calidad de su actividad pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Addine Fernández, F. (1996). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto. (Tesis de doctorado). La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Addine Fernández, F., et al. (2010). La Superación Pedagógica de Profesores en Cuba. Presentación en Curso.6 Pre-evento del evento Internacional. Universidad 2010, La Habana: MES.
- Alfonso, M. (2016). La superación personal: un análisis desdés la propuesta de investigaciones pedagógicas. (CD-ROM). Evento Provincial de Pedagogía 2017. Cienfuegos: Universo Sur.
- Alfonso, M., López, M. M., & Nájera, A. (2017). Estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente en las escuelas pedagógicas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/superacion-docente.html>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Ciss-. Praxis.
- Boza Carreño, Á. (2001). Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención. *Ágora Digital*, 2, 112-131. Recuperado de <https://www.grupocomunicar.com/ojs/index.php/agora/article/download/3223/1687>
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista De Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>
- Carpio Camacho, A. (2007). Una mirada a la orientación profesional desde la perspectiva de los jóvenes que ingresan a la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el Centro Universitario «José Martí Pérez» de Sancti Spíritus. *Pedagogía Universitaria*, 12(3).
- Chacón Ortega, N. (2011).Educación. Ciencia y conciencia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chirino, M.V. (2004). Trabajo independiente. Sus formas de realización: El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2005). Psicología, educación y sociedad, un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Félix Varela.
- García, T. (2006). Propuesta metodológica en el ámbito de la orientación educativa. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=13396&lanq=es&site=ehost-live>
- González Maura, V., & González Tirado, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6). Recuperado de <https://rieoi.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González Valarezo M. (2015). Manual de funciones para los psicólogos educativos y orientadores vocacionales de las instituciones educativas de la parroquia Clemente Baquerizo del cantón Babahoyo. Guayaquil: Universidad Metropolitana.

González, V. (2002). Orientación educativa vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable. Recuperado de http://www.infodisclm.com/ceducacion/orientacion_educativa.htm

Hermida Vázquez, N. A. (2013). Las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Hermida Vázquez, N. A., López Rodríguez del Rey, M. M., & Díaz Vera, E. (2015). Las relaciones entre la universidad y la escuela: su contribución al aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 32-39. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n3/rus05315.pdf>

Nieto, A., et al, (2005). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 125-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

Nieves, Z. (2006). La formación profesional en la universidad de hoy de la educación a la autoeducacion. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6). Recuperado de <http://www.rieoi.org/deloslectores/1480Achon.pdf>

Recarey Fernández, S. C. (2004). La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. (Tesis de doctorado). La Habana: ISP “Enrique José Varona”.

Salcedo-Muñoz, V., Quezada, C., Novillo, E., Varela, G., Nuñez, L., & Viteri, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista ESPACIOS*, 38(30). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p17.pdf>

Sánchez Cabezas, P. (2014). Programa de orientación vocacional para los estudiantes del décimo año de educación básica de la Unidad Educativa monterrey del cantón Babahoyo. Tesis en opción al título académico de Máster en Orientación Educativa Vocacional y Profesional. Guayaquil: Universidad Metropolitana.

Sánchez Cabezas, P. P., López, M., & González, M. (2016). La orientación educativa en ecuador: apuntes para la práctica. IV Congreso Internacional de Psicología. Babahoyo: Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador.

07

HACIA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ACERCAMIENTO NECESARIO

TOWARDS THE IMPROVEMENT OF LEARNING EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: A NECESSARY APPROACH

MSc. Regla Caridad Díaz Macías¹

E-mail: rdiaz@ucf.edu.cu

MSc. Betsy Martínez Díaz¹

E-mail: bmartinezd@ucf.edu.cu

Lic. Marlén Carnot Álvarez²

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Escuela Pedagógica Octavio García. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Díaz Macías, R. C., Martínez Díaz, B., & Carnot Álvarez, M. (2018). Hacia el perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior: un acercamiento necesario. *Revista Conrado*, 14(65), 59-61. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es un proceso continuo de información y reflexión por parte de profesores y estudiantes. Como proceso al fin demanda de la ocurrencia de otros, relacionados con la recopilación de información, interpretación y valoración de los resultados para la toma de decisiones sobre este particular. Conocer la importancia que tiene para ambos actores, así como sus características, funciones y requerimientos para su ejecución constituye una necesidad para los docentes, fundamentalmente los que se inician en la Educación Superior. El uso de diversas técnicas e instrumentos en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los estudiantes permiten el establecimiento de múltiples estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y logro de los objetivos declarados en los programas de estudio y el modelo del profesional a que se aspira. Adiestrarse para que el proceso de evaluación del aprendizaje transcurra de manera efectiva es posible mediante la implementación de las diferentes formas de trabajo metodológico en cada nivel organizativo.

Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje, técnicas, instrumentos, trabajo metodológico.

ABSTRACT

Learning evaluation is a continuous process of information and reflection by teachers and students. As a process, it demands the occurrence of others, related to the collection of information, interpretation and assessment of the results for decision making on this subject. Knowing the importance that it has for both actors, as well as its characteristics, functions and requirements for its execution, it is a necessity for teachers, fundamentally those who start in Higher Education. The use of diverse techniques and instruments in correspondence with the potentialities and needs of the students allow the establishment of multiple learning strategies by the students and the achievement of the objectives declared in the curriculums and the professional model. Training so that the learning evaluation process takes place effectively, is possible through the implementation of different forms of methodological work at each organizational level.

Keywords:

Learning evaluation, techniques, instruments, methodological work.

INTRODUCCIÓN

El sistema de evaluación del aprendizaje tiene como propósito contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es por ello que debe darse antes, durante y después de estos procesos, reconociéndose así las dificultades que se presentan en ellos, las causas que las originan y actuar a tiempo, sin esperar a que el proceso concluya; por tanto es de naturaleza formativa (Bravo Realza, 2012).

Del mismo modo, la evaluación del aprendizaje asume que su objeto lo constituyen los criterios e indicadores de cada área curricular, los cuales devienen en parámetros de referencia para establecer los progresos y dificultades de los estudiantes, los que en su recopilación, registro, análisis y comunicación del proceso evaluativo, ofrecen un juicio de valor al respecto.

El tema de la evaluación, su conceptualización y tratamiento no es nuevo, sino que se ha conformado históricamente, en correspondencia con la existencia de los disímiles enfoques que, en su definición, han existido en el devenir del tiempo.

En el continuo de su evolución, el término ha adquirido connotaciones diferentes en dependencia del punto de vista de sus autores. Unos se refieren a ella como proceso, como categoría, como componente; para otros es una etapa, un eslabón o una función del proceso pedagógico, lo que evidencia los diferentes enfoques y alcances de la categoría evaluación.

De tal caso, confluye la existencia de un registro bastante amplio de información y autores, pero a la vez la existencia también de coincidencias al respecto.

Con relación a sus funciones, en la actualidad, desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la Pedagogía se continúa discutiendo sobre las funciones sociales de la evaluación y del aprendizaje. Uno de los valores más notorio de esta polémica es que evidencia que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral, sino que siempre están presentes los intereses de clase en el acto educativo y en consonancia con ello serán las funciones que cumpla.

Una generalización acerca de la importancia de la evaluación educativa reconoce que esta es, a la par que una herramienta de gran importancia para el proceso de aprendizaje, un elemento que permite criticar y revisar los planes, programas y métodos con el fin de optimizar el proceso docente - educativo.

DESARROLLO

El término evaluación ha perdido la simplicidad y la significación que tenía en la década del 40 del siglo XX, cuando por primera vez se comenzó a utilizar en la educación y cuando el trabajo evaluativo se reducía a comparar objetivos y resultados. Tal cuestión se ha complejizado a la luz de nuevos enfoques y paradigmas.

Un estudio al respecto permite afirmar que durante este tiempo la evaluación estuvo destinada a algunas funciones específicas como el examen y la comprobación del rendimiento académico. Solo a partir de los años 70 del pasado siglo se inició un proceso de renovación cuando se entró a reconceptualizar el término.

Autores como Cronbach, Glaser, Eisner, Scriven, Stake y, fundamentalmente Stufflebeam, citados por Carnot Álvarez (2017), contribuyeron a cambiar una concepción que por mucho tiempo estuvo dominada por los modelos positivistas y en los cuales la evaluación se confundía muchas veces con la medición numérica.

Surgen entonces nuevas propuestas encaminadas a darle una dimensión más cualitativa a la evaluación. En tal sentido, el proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados; de ahí que empiece a discutirse acerca de una evaluación criterial, formativa e integral, para oponerla a una evaluación tradicional de tipo sumativo, cuantitativo y calificatorio.

Tendencias más contemporáneas abogan por una evaluación como un proceso global, donde su único referente no solo es el alumno, sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa y en ella, la familia.

Son muchas y variadas las definiciones sobre evaluación, pero en todas se repiten como invariables, aspectos comunes tales como: que es un juicio de valor, un proceso sistemático, es una medida de algo y una herramienta investigativa.

Sin embargo, existe unanimidad entre los autores acerca de que cualquiera que sea la concepción que se adopte sobre la evaluación, esta es en esencia un juicio de valor, lo cual implica inevitablemente un pronunciamiento y una interpretación de la información que se recoge sobre los sujetos (u objetos) que se pretenden evaluar.

Ya en el caso de la evaluación educativa, esta es más que un medio para juzgar, medir, sistematizar o investigar el proceso educativo; también la evaluación es diagnóstico, selección, jerarquización, comprobación, comparación, comunicación, formación, orientación y motivación.

Pero, cualquiera que sea la concepción que se tenga sobre la evaluación en este aspecto, existen elementos generalizadores que permiten señalar que evaluar es:

- Emitir un juicio de valor fundamentado en información recogida sistemática y científicamente con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre un programa, una persona o una actividad.

Sin embargo, independientemente de las connotaciones que se le confieran, en el entorno educativo actual, del cual no esté exento la Educación Superior, en ocasiones, su labor se reduce a demandas más operativas, administrativas o técnicas que pedagógicas. En este contexto es usual encontrar que aún se evalúa para darle al alumno una información sobre su aprendizaje, para que el profesor conozca los efectos de su acción o para que el sistema legalice los resultados de los estudiantes.

La evaluación: técnicas e instrumentos

En el caso de la evaluación del aprendizaje, esta se lleva a cabo por medio de la utilización de técnicas con sus respectivos instrumentos, todo lo cual permite comprobar el nivel de logros alcanzados por los estudiantes al constituir una vía para alcanzar los objetivos propuestos.

En tal sentido, constituyen técnicas de evaluación aquellos instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos para obtener información adecuada con relación a los objetivos y finalidades que se persiguen.

La utilización de técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje facilita la labor pedagógica del docente, al permitirle establecer una relación equilibrada entre los objetivos y medios para garantizar la eficiencia del proceso enseñanza – aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es recomendable utilizar técnicas diferentes que maticen, amplíen o profundicen la calidad de esa evaluación de aprendizaje por cuanto para la comprobación de los rendimientos académicos de los estudiantes, no basta con utilizar un solo tipo de técnica, sino que, dentro de cada tipo, habrá que determinar cuál de sus modalidades se adapta mejor al papel que se le exige en una situación determinada.

Por tanto, la evaluación del aprendizaje no debe estar limitada a pruebas como una herramienta para la recogida de información. Deben y pueden utilizarse otras fuentes como son: la observación de la actividad y la valoración de los trabajos o cualquier otra que permita visualizar todo tipo de objetivos y en correspondencia con ello seleccionar las técnicas más adecuadas para su realización.

Por ello, es importante resaltar que se trata de utilizar técnicas que respondan, de la manera más adecuada a los

objetivos que se persiguen y despejar los fuertes inconvenientes que aún subsisten en las técnicas más usuales.

El trabajo metodológico y la evaluación: algunas consideraciones

En todo proceso educativo la evaluación es rigurosamente necesaria, tanto para los alumnos como para los profesores. Sin embargo, la práctica pedagógica arroja que, en muchos casos, existe confusión con su puesta en práctica al identificarla con los resultados de una comprobación o un examen.

Resulta necesario en este sentido que, como herramienta asociada al proceso docente – educativo, la evaluación deba ser permanente y objetiva. Es por ello que no es suficiente con alcanzar resultados para expresar un tipo de calificación numérica, sino que requiere un juicio valorativo que conlleve al profesor a tomar decisiones de acuerdo con cada caso o necesidad para entonces orientar así sus acciones con relación a los requerimientos de los alumnos.

De tal cuestión se advierte que, en el lenguaje pedagógico, en su sentido más abarcador la evaluación incluye además el control, la comprobación y la calificación, pero deviene ella misma en la categoría más abarcadora.

Pero, cómo resolver desde el trabajo metodológico el adiestramiento de los docentes, sobre todo los noveles, que se inician en la docencia de la Educación Superior.

Desde los diferentes niveles organizativos - dígase colectivos de año, disciplina y carrera - resulta imprescindible intencionar este proceso tan importante para estudiantes y docentes. Para ello resulta imprescindible primero conocer cómo, mediante las formas de trabajo metodológico que se proponen en la Resolución Ministerial 210 del Ministerio de Educación Superior, esto puede hacerse posible.

Como cada asignatura evalúa sistemáticamente de formas diversas: exámenes parciales o finales, trabajos prácticos, exposición oral, prácticas de laboratorio, participación en clases, etc., y de acuerdo con ello así serán los resultados esperados, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores; entonces y a partir de la generalización teórica del tema y la experiencia práctica de las autoras es recomendable que:

- Todo estudiante conozca cuál es o son los criterios que la asignatura tendrá en cuenta para la evaluación y con qué instrumentos se realizará.
- El estudiante sepa desde un principio cuáles serán los diferentes momentos de evaluación para organizar así el tiempo de estudio.

- El profesor tenga claridad acerca de qué quiere preguntar y qué procedimiento quiere que desarrolle el estudiante. Ello conlleva a que el profesor defina aquellas habilidades que el estudiante debe demostrar y que deben haber sido debidamente ejercitadas en el aula y que en correspondencia con ello requieren de respuestas breves o extensas. Tal es el caso de: definición, explicación, argumentación.

De igual manera los profesores, como parte de la preparación de la asignatura, deben analizar minuciosamente los contenidos y objetivos a evaluar para identificar así criterios e indicadores de acuerdo con las potencialidades y necesidades de sus estudiantes. En correspondencia con estos aspectos serán la selección de las técnicas a utilizar y la elaboración de los instrumentos a aplicar.

El carácter participativo de la evaluación es otra cuestión a tener en cuenta al posibilitar la intervención de los distintos actores en el proceso, a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Pero también para ello resulta imprescindible adiestrar a los estudiantes para que concienticen que su participación en tal proceso no es una formalidad, sino una contribución al reconocimiento de fortalezas y debilidades en ellos mismos y en los demás, que les servirán para identificar qué pueden resolver por sí mismos y qué con ayuda de otros.

CONCLUSIONES

La evaluación de aprendizaje es un proceso complejo; la necesidad de formar a un individuo integralmente requiere de organizar un proceso evaluativo integral que atienda tanto lo cognitivo como lo afectivo en su propia dialéctica.

No existen métodos ni recetas exclusivas para llevar a cabo una evaluación efectiva, sin embargo, es importante que el docente se prepare y se mantenga actualizado, sea cual sea el nivel en el que ejerza. Desde esta perspectiva, la evaluación debe convertirse en un proceso sencillo que le permita sentirse seguro y satisfecho de su labor.

La aplicación sería, objetiva y sistemática de la evaluación como proceso con sus respectivas técnicas e instrumentos genera un sistema propio y contextualizado para cada asignatura, con lo cual el docente está en condiciones de perfeccionar su labor pedagógica y a ello contribuye el trabajo metodológico que se realiza en los diferentes niveles organizativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ahumada Acevedo, P. (2010). *Ña evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: UCV.

Bravo Realza, A. (2012). Evaluación del aprendizaje. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos93/la-evaluacion-aprendizaje/la-evaluacion-aprendizaje.shtml#ixzz3pfvfxEsi>

Carnot Álvarez, M. (2017). La evaluación del aprendizaje: sus técnicas e instrumentos. Tesis de Grado. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Landeros Palacios, M. L. (2010). La importancia de la evaluación en el proceso académico dentro del aula. La Habana: Pueblo y Educación.

Leyva Barajas, Y. E. (2010). Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores. La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez, E., & Sánchez, S. (2010). La evaluación de los aprendizajes. La Habana: Pueblo y Educación.

08

LA FORMACIÓN VOCACIONAL Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL HACIA CARRERAS AGROPECUARIAS

VOCATIONAL TRAINING AND PROFESSIONAL ORIENTATION TOWARDS AGRICULTURAL CAREERS

MSc. Daysi Sánchez Riesgo¹

E-mail: daysi@upr.edu.cu

Dra. C. Gloria María Jaime Mirabal¹

E-mail: gjaimem@upr.edu.cu

MSc. Armando Gil Pérez¹

E-mail: armandogp@upr.edu.cu

¹Universidad de Pinar del Río. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sánchez Riesgo, D., Jaime Mirabal, G. M., & Gil Pérez, A. (2018). La formación vocacional y orientación profesional hacia Carreras Agropecuarias. *Revista Conrado*, 14(65), 62-71. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación vocacional y orientación profesional en el mundo contemporáneo se desarrolla como un proceso dinámico, en ocasiones se ve complejizado, por los grandes problemas que afectan esta época, representa un alto reto que debe asumir la educación en los momentos actuales. Este proceso investigativo se realizó sobre una base dialéctico materialista y se emplearon métodos del nivel teórico, nivel empírico y estadístico-matemáticos. Estos métodos permitieron el diagnóstico de la realidad educativa y la evidencia de la validez práctica del trabajo. En el diagnóstico se identificó como principal regularidad, las carencias de los maestros para desarrollar este proceso con los escolares. Para el logro de este desafío se implementó una estrategia pedagógica en función del fortalecimiento del proceso de formación vocacional y orientación profesional hacia carreras agropecuarias en los maestros de sexto grado, como una vía de solución al problema investigado. Entre sus acciones se concibieron un curso de preparación para los maestros de sexto grado y talleres para maestros de sexto grado y directivos. Con la aplicación de la estrategia se incrementó la motivación de los maestros para realizar el trabajo con los escolares, de manera efectiva.

Palabras clave:

Formación vocacional, orientación profesional, maestros, carreras agropecuarias.

ABSTRACT

Vocational training and professional orientation in the contemporary world is developed as a dynamic process, sometimes it is complicated, due to the great problems that affect this time, it represents a high challenge that education must assume now. This investigative process was carried out on a materialist dialectical basis and methods of the theoretical, empirical and statistical-mathematical levels that were used. These methods allowed the diagnosis of the educational reality and evidence of the practical validity of the work. In the diagnosis was identified as the main regularity, the shortcomings of teachers to develop this process with schoolchildren. To achieve this challenge, a pedagogical strategy was implemented to strengthen the process of vocational training and career guidance for agricultural careers in sixth grade teachers, as a way of solving the problem under investigation. Among its actions, a preparation course for sixth grade teachers and workshops for sixth grade teachers and managers were conceived. With the application of the strategy, the motivation of the teachers to carry out the work with the schoolchildren was increased in an effective way.

Keywords:

Vocational training, professional orientation, teachers, agricultural careers.

INTRODUCCIÓN

Todos los países del mundo, desarrollados o no, incluyen los temas Formación Vocacional y Orientación Profesional (FV y OP) como elementos prioritarios de sus sistemas educativos; para ello se valen de institutos, cátedras, laboratorios, centros de investigación y orientación, cuyo principal objetivo es buscar causas y brindar soluciones a las insuficiencias que este importante tema representa para la sociedad actual.

La FV y OP es un tema que ha sido abordado tanto en el contexto internacional como nacional. A nivel internacional, pueden citarse ejemplos de autores de diferentes latitudes que abordan el tema desde variados enfoques y ópticas, entre ellos se encuentran Fitch (1935); Fingerman (1968); Bohoslavsky (1984); Pereira (1994); Hoyt (1998); Di Doménico & Vilanova (2000); Quintero (2011); Inocencio (2013), entre otros.

Otras investigaciones de cubanos tienen una repercusión directa sobre este tema tales como: González & Mitjáns (1989); González (2001); Calviño (2002); Recarey (2010); Del Pino (2011); González (2013); Chirique (2014); Santo (2014); Machado, Companioni & Medina (2014); Barrera (2015); Castilla (2017); y Pérez (2017), entre otros. En la provincia de Pinar del Río también se han realizado investigaciones del tema en cuestión entre los que se encuentran: Torres (2003); Fundora (2004); Barrera (2015); Cueto, Barrera & Piñera (2016), donde se proponen acciones para contribuir con la FV y OP en diferentes carreras.

En Cuba, el trabajo de FV y OP se norma a partir de lo establecido en el Decreto ley 63 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de 1980, en el que se precisan las responsabilidades y tareas que les corresponde a los organismos de la Administración Central del Estado. Al Ministerio de Educación (MINED) se le asigna un papel rector en esta tarea, por cuanto el Sistema Nacional de Educación tiene entre sus funciones la preparación de los obreros calificados, técnicos medios, maestros y especialistas de nivel superior para satisfacer las necesidades de las diferentes ramas de la producción, los servicios, la ciencia, la cultura y la economía del país.

Es por ello, que se entiende como proceso de carácter sistémico y contextualizado, que contiene niveles y que favorece la calidad de los procesos de formación, en tanto “orientar y preparar para el trabajo se convierte desde las edades más tempranas en una prioridad que la educación no puede eludir”. (Pérez, 2016, p. 1)

De particular importancia, como referentes valiosos en el abordaje de este tema, son los Congresos del Partido Comunista de Cuba (PCC) que han pautado ideas

esenciales a cumplir en aras del desarrollo de este proceso, el cual demanda del concurso de todas las agencias educativas de la comunidad.

A partir de la discusión de los Lineamientos del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, en el capítulo VI sobre Política Social (2016) en cuanto a Educación, quedó esclarecido en el Lineamiento 124:

Lograr que las matrículas en las diferentes especialidades y carreras estén en correspondencia con el desarrollo de la economía y la sociedad; incrementar la matrícula en carreras agropecuarias, pedagógicas, tecnológicas y de ciencias básicas afines. Garantizar de conjunto con las entidades de la producción y los servicios, las organizaciones políticas, estudiantiles y de masas y con la participación de la familia, la formación vocacional y orientación profesional desde la primaria. Continuar potenciando el reconocimiento a la labor de los técnicos medios y obreros calificados.

En este sentido, se considera que la escuela constituye el contexto educativo principal donde se concreta lo reglamentado en la Constitución de la República, los Lineamientos del PCC, las acciones y medidas derivadas de la Estrategia Nacional y las resoluciones ministeriales, orientada a la obtención de la motivación y el compromiso de los escolares para dar respuestas a las necesidades sociales e individuales.

Además se considera que es la institución que cuenta con el personal idóneo y calificado para ejercer una influencia perdurable y activa, desarrollando múltiples actividades en función de establecer condiciones que propicien la formación vocacional y orientación profesional hacia carreras agropecuarias, en colaboración con la familia, la comunidad y las organizaciones de masas, para así ir formando a los escolares sobre la base de las principales necesidades laborales del territorio e ir fortaleciendo la labor política ideológica para que sean portadores de estas ideas y sentimientos que harán perdurar la Revolución.

Sin embargo, el proceso de preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia las carreras agropecuarias, es una actividad que requiere de sistematicidad y tiene que estar presente en cada actividad que desarrolle el centro escolar.

En esta investigación coincidieron en un 100% la población y la muestra utilizada, compuesta por: 32 maestros de sexto grado, 22 directivos (metodólogos, directores y jefes de ciclo de las escuelas), y 390 escolares de sexto grado.

El objetivo general de este trabajo está dirigido a fundamentar una estrategia pedagógica sobre el proceso de

preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la formación vocacional y la orientación profesional hacia las carreras agropecuarias en el municipio Los Palacios.

DESARROLLO

El trabajo de formación vocacional y orientación profesional en Cuba ha sido tratado con cierta sistematicidad, donde se observa una dispersión de criterios a la hora de referirse al término tales como: Orientación Vocacional, Orientación Profesional y Formación Vocacional, entre otros.

Enfatizando primeramente en el carácter histórico de la formación vocacional, se revela en los cambios educativos que en diferentes períodos del desarrollo de la humanidad se han utilizado, en respuesta a las demandas de la sociedad. Es por ello, que la escuela cubana está llamada hoy a fortalecer las motivaciones hacia la formación vocacional agrícola. Es una tarea que transcurre a lo largo de la vida, en dependencia de la situación social del desarrollo de cada sujeto y en ella es de vital importancia el papel que juega la familia y la escuela ocupando un rol significativo el maestro y la sociedad en su conjunto.

Báxter (1990), considera la formación vocacional (FV) como un:

“Sistema de influencias sociales y pedagógicas encaminadas a preparar a los jóvenes y adolescentes para su determinación profesional, la que debe corresponderse con las necesidades sociales, los intereses y capacidades de cada cual. El proceso de formación vocacional de la personalidad comunista de los estudiantes a lo largo de su educación”. (p. 19)

En este sentido, se plantea que la vocación se educa, se forma en el individuo, no se nace predeterminado a un trabajo o a una profesión específica. La historia ha demostrado plenamente que las cualidades se forman en el proceso educativo, en la escuela, la influencia familiar y social.

A tono con lo expresado Fundora (2004), refirió que la formación vocacional es:

Un proceso de inclinación progresiva de la personalidad hacia las diversas profesiones, donde se desarrollan conocimientos, habilidades, capacidades y valores, que posibiliten el surgimiento de motivos e intereses profesionales personales y sociales, explotando recursos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, sobre la base de un trabajo diferenciado y motivacional, ejecutado por la

escuela y la comunidad, con apoyo de la familia y las organizaciones políticas y de masas.

Es por eso, que la escuela como institución social, es la encargada de coordinar las relaciones entre todos los agentes socializadores que influyen en la educación de los escolares.

Por otra parte, Varela (2013), considera que la formación vocacional es caracterizada por: *“un proceso de continua ayuda al adolescente para el desarrollo de potencialidades cognitivas y motivacionales en el que participan todos los agentes educativos en las acciones*

de orientación (maestros, psicólogos, escolares, pedagogos, padres, familiares y representación de la comunidad)” (p. 4)

En las ideas de los investigadores citados, se resalta que para el logro de este trabajo debe existir un verdadero vínculo escuela, familia y la comunidad.

Otros estudios realizados hacen referencia al término orientación profesional (OP), su presupuesto teórico fundamental es el enfoque personológico dado por González (1983), este autor, constató en sus investigaciones la existencia en algunos estudiantes de un nivel superior de desarrollo en la motivación profesional, que él denominó las intenciones profesionales y cuya existencia presupone un nivel de regulación consciente-volitivo en la esfera profesional.

Se coincide con el criterio de Fundora (2004), al manifestar que *“existe una estrecha relación, entre la formación vocacional y la orientación profesional”*(p. 27). Sin embargo, por muy próximos que estén los referidos procesos cada uno tiene sus diferencias, o sea, son procesos cercanos pero no idénticos. González (2003), deja bien claro en sus estudios que la orientación profesional *“transcurre a lo largo de la vida del sujeto atravesando diferentes momentos o etapas las cuales no se corresponden exactamente con determinadas edades o niveles de enseñanza, sino que transcurren en dependencia del nivel de desarrollo de la personalidad logrado por los sujetos y el momento de su inserción en la enseñanza profesional y en la vida laboral, lo que reafirma la necesidad de un trabajo diferenciado de Orientación Profesional”*. (p. 267)

Años más tarde, la propia autora, enfatiza que “la orientación profesional es concebida como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto que lo prepara para la elección, formación y desempeño profesional responsable” (González, 2013). Los criterios de la autora citada, llevan a inferir que la transformación de la personalidad, que implica el proceso de formación vocacional,

es crucial para poder facilitar el proceso de orientación profesional.

Otra de las miradas oportunas es la de González (1994), la que establece cuatro etapas por las que también transita el desarrollo de la orientación profesional de la personalidad, ellas son:

- I. **Etapa de formación vocacional general.** Se manifiesta en las edades tempranas con la formación de intereses y conocimientos generales, tiene como objetivos importantes la formación de cualidades de la personalidad como la independencia, la perseverancia, la autovaloración adecuada, así como la explotación de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento y la creatividad del niño que son factores para lograr la autodeterminación de la personalidad.
- II. **Etapa de la preparación para la selección profesional.** En esta etapa el trabajo debe estar dirigido al desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con aquellas asignaturas o esferas de la actividad humana en las que el sujeto muestra marcadas inclinaciones y/o posibilidades en el orden intelectual para su ejecución, así como el desarrollo de una actividad reflexiva e independiente en relación con el proceso de formación de dichos intereses, conocimientos y habilidades. No es imprescindible la formación de un interés profesional específico, lo importante de esta etapa consiste en la preparación del sujeto para una selección profesional autodeterminada.
- III. **Etapa de formación de intereses y habilidades profesionales.** Coincide esta etapa con el ingreso del adolescente o el joven al centro de enseñanza profesional (media superior) su objetivo esencial es la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales que hagan al sujeto apto para el desempeño exitoso de una determinada profesión.
- IV. **Etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales:** Se inicia en los años superiores de la formación profesional y se extiende hasta los dos primeros años después que el joven ya graduado inicia la vida laboral. Su comienzo será más temprano en aquellos estudiantes que logren un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales a la solución de los problemas de la práctica profesional.

Los logros o dificultades de cada etapa, constituyen la base para el tránsito hacia la etapa siguiente; de esta forma van dejando una huella en el desarrollo psíquico posterior y en la formación gradual de personalidad. Ellas se ajustan al momento en que se encuentra el sujeto dentro del proceso de conformación de su identidad profesional.

Se asume esta periodización centrando la atención en la primera, por estar vinculada a la educación primaria. Un objetivo importante determinado en esta etapa es la formación de cualidades de la personalidad, tales como: la independencia, la perseverancia, la autovaloración, así como la explotación de recursos pedagógicos que favorezcan al desarrollo de la flexibilidad del pensamiento y la creatividad del escolar, cualidades importantes para lograr la autodeterminación de la personalidad. Con el reconocimiento de estas etapas se facilita la diferenciación en función de las características del sujeto y la actividad que realiza.

Se considera que la FV y la OP se unen en el momento en que el estudiante debe tomar decisiones por sí solo respecto a su vida profesional futura.

En tal sentido, Ponce, et al. (2016), manifiestan que la FV y OP es:

Un proceso formativo en el cual el educador acompaña a los adolescentes y jóvenes en la construcción de un proyecto de vida, durante el cual se requiere profundizar en las relaciones entre educación, trabajo y sociedad. Elegir y decidir entre las posibles alternativas, la reflexión acerca de aspectos personales, de inserción y participación social, compromiso con el estudio y el trabajo y un análisis objetivo del contexto social, económico y laboral. (p. 35)

Según lo planteado es en la escuela donde debe primar la riqueza en la utilización de métodos, estilos y medios que propicien establecer una relación diferente entre los directivos y los profesores, así como entre estos y el escolar, logrando desarrollar en ellos el sentido de pertenencia, y la toma de decisiones. Se logra crear valores que conducen a actitudes positivas y decisiones responsables ante el estudio y el trabajo futuro. Los referentes teóricos anteriores patentizan la repercusión que han tenido las concepciones actuales de la FV y OP, incitando a la escuela cubana a que a través de la clase como vía principal, cada asignatura, brinde a los escolares las herramientas necesarias, para motivarlos hacia una profesión, es decir, que los contenidos que se imparten incidan en la FV y OP de los mismos desde el punto de vista intelectual y motivacional.

Hay que destacar que el maestro juega un rol importante en la formación de intereses cognoscitivos hacia las carreras agropecuarias y debe estar preparado para realizar un trabajo diferenciado de FV y OP agropecuaria con los escolares que se manifiestan con intereses o preferencias por el estudio de estas profesiones, dándole mayor información hacia estas, estimulándolos de forma individual y colectiva.

La estrategia pedagógica dirigida a la preparación de los maestros de sexto grado, para que desarrollen la FV y OP hacia carreras agropecuarias

Para la modelación de la estrategia, se tuvo en cuenta, el análisis realizado por Valle (2012), al considerarla como “*el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones*”(p. 159). A juicio de la autora esta definición revela mayor coincidencia acerca de la estructura que debe poseer una estrategia para lograr articular de manera sistémica y coordinada el proceso de preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias, desde las materias impartidas, y de esa manera resolver los problemas formativos presentados.

Orientaciones generales para la implementación de la estrategia

Las acciones que conforman la estrategia deben ser concebidas y ejecutadas atendiendo a las características de cada una de ellas. Deben establecer las coordinaciones necesarias para su realización y la orientación precisa a los maestros de sexto grado. Estas acciones llevan implícito que se integren de manera sistemática y coordinada en preparaciones metodológicas que reciben los maestros de manera concentrada. Dicha preparación es incluida dentro del plan individual de cada maestro y plan anual de las escuelas primarias, se desarrollará en un tiempo de 12 meses, cuatro horas mensuales.

Objetivo general: contribuir a la preparación de los maestros de sexto grado para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias, en el municipio Los Palacios.

Etapas y acciones de la estrategia:

Primera etapa. Diagnóstico del estado actual

Esta etapa está dirigida a la determinación del estado actual de la preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Objetivo: diagnosticar el estado actual de la preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

En la presente etapa se propone la elaboración y aplicación de instrumentos de forma tal que la interpretación y valoración de sus resultados permitan la actualización sistemática del diagnóstico. Se determinan las fortalezas y debilidades. Además estos resultados se deben tener

en cuenta al incluir, transformar o ajustar las acciones que le continúan.

Acciones a desarrollar:

- Precisar las dimensiones e indicadores a tener en cuenta en la recopilación de la información sobre las insuficiencias y necesidades de los maestros para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Determinar los métodos a emplear para identificar las necesidades de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Elaborar los instrumentos correspondientes a los métodos determinados para identificar los conocimientos que poseen los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Aplicar los instrumentos elaborados a los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias, tales como: Análisis documental, encuestas a maestros y escolares de sexto grado, entrevistas a directores, jefes de ciclo y metodólogos que atienden la escuela, entrevista grupal a la familia, observación a clases y actividades metodológicas.
- Procesar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos aplicados.
- Elaborar un informe donde se reflejen cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos.
- Análisis de la bibliografía y documentos normativos vinculados al proceso de preparación de los maestros que contribuya al desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Los resultados alcanzados en el diagnóstico propiciaron un acercamiento a las principales necesidades que presentan los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias. Estas se manifiestan principalmente en insuficiente conocimiento sobre los aspectos teóricos, prácticos, metodológicos y actitudinales que sustentan el proceso de FV y OP hacia carreras agropecuarias. Dichas necesidades sientan las bases para la búsqueda de una solución, de ahí que en la siguiente fase se presenten acciones como posibles vías de solución a esta problemática.

Segunda etapa. Planeación estratégica para la transformación del objeto

Esta etapa se realiza a partir de la identificación de las necesidades de los maestros de sexto grado para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias. Se precisan las acciones, objetivos, participantes y fecha de ejecución.

El objetivo de esta etapa es: planificar un sistema de acciones que contribuya a la preparación de los maestros

de sexto grado para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Para cumplir con el objetivo propuesto en esta fase, se proponen acciones, a corto, mediano y largo plazos. Seguidamente se presentan las acciones generales, las cuales están dirigidas a planificar de forma organizada y consciente la preparación de los maestros de sexto grado para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Las acciones van dirigidas a:

1. Determinar las formas de organización a ejecutar en función de la preparación de los maestros de sexto grado para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Las formas de organización seleccionadas se corresponden con los presupuestos teóricos de la Educación Avanzada, en su estructura didáctica integran objetivos, temas, sistema de contenidos, métodos, procedimientos, sistema de evaluación y bibliografía. Seguidamente se muestra un esquema que muestra las formas de organización seleccionadas (Figura 1).

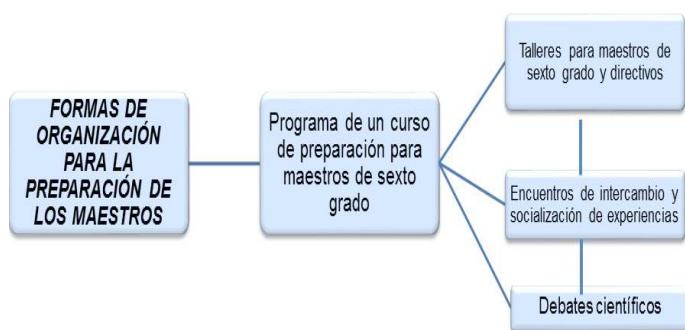


Figura 1. Formas de organización planificada para la preparación de los maestros de sexto grado para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

1. Establecer el cronograma para la ejecución de las formas de organización determinadas y su concreción en el municipio.
2. Precisar los objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de evaluación de las actividades de preparación.
3. Planificar las diferentes formas de organización para la preparación de los maestros de sexto grado para que desarrollem la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Diseño del programa de un curso de preparación para maestros de sexto grado encaminado al fortalecimiento de la FV y OP hacia carreras agropecuarias. (determinando los principales temas y contenidos a abordar).

- Diseño de talleres para maestros de sexto grado y directivos.
- Diseño del programa para los debates científicos.
- Diseño del programa para los encuentros de intercambios de experiencias.

En esta etapa también se realizaron otras acciones, tales como:

- Planificación de un sistema de clases de una unidad de la asignatura Lengua Española de sexto grado, con la intencionalidad de fortalecer la FV y OP hacia carreras agropecuarias, desde las asignaturas impartidas.
- Elaboración del programa de círculo de interés de Agronomía.
- Elaboración de un manual dirigido a los maestros de sexto grado.

A continuación se muestra la planificación de las diferentes formas de organización, seleccionadas.

El programa del curso de preparación para los maestros de sexto grado se concibe para ser desarrollado con un total de 36 horas/clases, de ellas 18 representan las horas presenciales, el resto forma parte de la autosuperación (no presencial); lo que permite actualizar los conocimientos de los maestros de sexto grado en lo relacionado con los aspectos teóricos, metodológicos y actitudinales que sustentan el proceso de FV y OP hacia carreras agropecuarias. Para cumplir con el objetivo propuesto se proponen los siguientes temas:

Tema 1. El desarrollo agropecuario, reto en la escuela cubana: La agricultura sostenible.

Tema 2. Fundamentos teóricos y metodológicos de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Tema 3. El trabajo del maestro en FV y OP hacia carreras agropecuarias.

La evaluación de los maestros durante la impartición de los contenidos del curso debe permitir la determinación de los avances y/o retrocesos de los mismos para, de este modo, ajustar lo que se imparte a las necesidades de cada maestro. Para ello se sugiere realizar evaluaciones sistemáticas, mediante la participación de los maestros en los talleres que promueven los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos. Como evaluación final se realizará un taller integrador donde discutirá los principales logros del trabajo de FV y OP hacia carreras agropecuarias, con la puesta en práctica de la estrategia en el territorio.

Talleres

El desarrollo de los temas de los talleres tiene un carácter flexible, adaptándolos siempre a las necesidades y posibilidades de los maestros de sexto grado. Los propósitos generales de los talleres consisten en preparar a los maestros de sexto grado y directivos que atienden las escuelas primarias en la FV y OP hacia carreras agropecuarias. Para cumplir con ello se proponen como temas los siguientes:

Tema 1. La agricultura sostenible en Cuba

- La producción agropecuaria en la localidad

Tema 2. La agricultura de hoy

Tema 3. Las prácticas agropecuarias como parte del proceso de FV y OP

Tema 4. La FV y OP hacia carreras agropecuarias, una necesidad y reto de la escuela primaria actual

La evaluación de los maestros durante la impartición de los contenidos de los talleres debe permitir determinar los avances y/o retrocesos de los mismos para, de este modo, ajustar lo que se imparte a las necesidades de cada maestro.

Debates científicos

Los debates científicos permiten la actualización científica del conocimiento profesional de los maestros de sexto grado, mediante la presentación y exhibición de razonamientos, juicios y cuestionamientos; así como el cotejo y confrontación de ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento profesional y personal mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes desarrolladas en el proceso de preparación. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación. De esta manera, los debates científicos apoyan y refuerzan las acciones desarrolladas en el resto de las formas de organización desarrolladas. Así mismo, miden la efectividad de la auto-superación de los maestros y sirven de retroalimentación, evaluación, enriquecimiento y perfeccionamiento sistemático. Se proponen con el objetivo de consolidar los conocimientos adquiridos por los maestros, a través del debate de problemáticas de mayor polémica en cuanto al proceso de FV y OP hacia carreras agropecuarias. Las temáticas a desarrollar son:

Tema 1. Los contenidos teóricos y prácticos de la profesión agrícola.

Tema 2. Concepción de la clase como vía principal para el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Tema 3. Métodos y procedimientos a emplear para la fortalecer la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Objetivo: promover la reflexión científica de cuestiones relacionadas con la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

La evaluación de los maestros durante la impartición de los contenidos de los debates científicos debe permitir determinar los avances y/o retrocesos de los mismos para de este modo, ajustar lo que se imparte a las necesidades de cada maestro. Para ello se sugiere realizar evaluaciones sistemáticas, a partir de la participación activa de los maestros en los debates.

Encuentros de intercambios de experiencias

Los encuentros de intercambios de experiencias se proponen con la finalidad de reflexionar en cuanto a las experiencias obtenidas por los maestros, en cuanto al proceso de FV y OP hacia carreras agropecuarias. Estos ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos sobre los aspectos teóricos, prácticos y metodológicos que sustentan la FV y OP hacia carreras agropecuarias, así como lograr cambios de actitudes superiores en los maestros respecto a dicho proceso. Los objetivos generales son:

- Intercambiar experiencias sobre los contenidos teóricos y prácticos de la profesión agrícola.
- Intercambiar experiencias sobre los aspectos didácticos y metodológicos a desplegar en la clase como vía fundamental para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Intercambiar experiencias sobre métodos y procedimientos a emplear para la fortalecer la FV y OP hacia carreras agropecuarias.
- Intercambiar experiencias sobre el nivel alcanzado en la planificación de actividades docente, extradocente y lo extraescolar.

Distribución temática

Tema 1. Contenidos teóricos y prácticos de la profesión agrícola.

Tema 2. La clase como vía fundamental para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias. Aspectos didácticos y metodológicos.

Tema 3. Métodos y procedimientos a emplear para la fortalecer la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Tema 4. La planificación de actividades docente, extradocente y extraescolar sobre la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

La evaluación de los maestros a partir del desarrollo de los encuentros de intercambios de experiencias debe

permitir la determinación de avances y/o retrocesos en los mismos y de este modo, ajustar lo que se imparte a las necesidades de cada participante. Para ello se sugiere realizar evaluaciones sistemáticas, a partir de la participación activa de los maestros.

Tercera etapa. Ejecución de las acciones planificadas.

Tiene como objetivo: ejecutar las acciones planificadas en la etapa de planeación estratégica, la cual consta de dos momentos principales, primero, se preparan las condiciones para la ejecución de las acciones planificadas.

Acciones a desarrollar:

- Comunicación y análisis de los resultados obtenidos en el diagnóstico aplicado a los maestros de sexto grado.
- Presentación de la concepción pedagógica y la estrategia a los maestros de sexto grado y directivos.

En un segundo momento se ejecutan las acciones previstas y planificadas

- Desarrollo del curso de preparación para los maestros de sexto grado
- Desarrollo de talleres a maestros de sexto grado y directivos.
- Desarrollo de los debates científicos entre los maestros de sexto grado que se encuentran en proceso de preparación.
- Desarrollo de los encuentros de intercambio de experiencias.
- Preparación de los maestros de sexto grado para trabajar con el programa de círculo de interés de Agronomía.
- Presentación de un sistema de clases.
- Presentación del manual dirigido a los maestros para el trabajo de FV y OP hacia carreras agropecuarias.

Cuarta etapa. Evaluación de las acciones ejecutadas

Esta etapa tiene como objetivo: evaluar los resultados de la aplicación de la estrategia, durante todo el proceso o en un momento determinado.

La evaluación constituye un proceso sistemático, donde a partir de los resultados de la aplicación de cada una de las acciones estratégicas específicas, se valora la eficacia y la eficiencia de la estrategia, en relación con el éxito del objetivo general, permitiendo incluir, valorar y/o controlar cambios o modificaciones en las propuestas. Para ello, se tendrá en cuenta el logro de los objetivos previstos en cada una de las acciones y formas organizativas planificadas y ejecutadas, según las necesidades identificadas

en el diagnóstico realizado, en función del fortalecimiento del proceso objeto de estudio. La evaluación final, a través de la realización de la tarea integradora como ejercicio de culminación del proceso de preparación.

Acciones a desarrollar:

- Seguimiento y observación de las acciones planificadas y desarrolladas en cada etapa.
- Aplicación de instrumentos para la valoración de la efectividad de las acciones desarrolladas que fortalezcan el proceso de preparación de los maestros de sexto grado en el desarrollo de la FV y OP hacia carreras agropecuarias (desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo).
- Rediseño de las acciones de la estrategia que resulten necesarias en cada una de las etapas a partir de los resultados obtenidos.
- Se plantea el desarrollo del pre-experimento pedagógico, el cual permitirá comprobar la efectividad de las acciones de preparación desarrolladas en la estrategia propuesta.

A continuación, se muestra la representación gráfica de la estrategia



Figura 2. Estrategia para la preparación de los maestros para desarrollar la FV y OP hacia carreras agropecuarias.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica dirigida a la preparación de los maestros de sexto grado, para que desarrollem la formación vocacional y orientación profesional de los escolares hacia carreras agropecuarias; es pertinente porque responde a una necesidad social, ofrece la posibilidad de integración de los factores escuela, familia y comunidad bajo condiciones concretas del territorio, así como la participación activa de sus actores, donde cada uno

asume su rol de manera consciente y en una dinámica multiplicadora de acciones, proyección y evaluación de sus resultados.

La aplicación de la estrategia pedagógica dirigida a la preparación de los maestros de sexto grado, para que desarrollen la formación vocacional y orientación profesional de los escolares hacia carreras agropecuarias, desde edades tempranas; los resultados encontrados demuestran mayor preparación de los maestros, un mayor interés y motivación por la carrera, mayor incorporación de los escolares a los círculos de interés, lo que posibilita la formación de escolares responsables, y con los valores humanos necesarios para ejercer en un futuro esta profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, I. (2015). *El proceso de orientación profesional pedagógica en la educación superior y su influencia en el desarrollo de intereses profesionales pedagógicos*. (Tesis doctoral). Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Báxter, E. (1990). *La formación vocacional en la preparación para la vida laboral de los estudiantes*. La Habana: ICCP.
- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La alternativa clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castilla, I. (2017). *La orientación profesional pedagógica en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte*. (Tesis doctoral). Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”.
- Calviño, M. (2002). *Orientación Psicológica: Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.
- Chinique, A. (2014). La formación vocacional desde y para la comunidad. Recuperado de http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=205:vocacional&catid=29&Itemid=153
- Cueto, R., Barrera, I., & Piñera, Y. (2016). Un estudio pedagógico sobre la orientación profesional vocacional pedagógica con enfoque multifactorial. *Mendive*, 14 (3), 227-236. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/download/812/pdf>
- Del Pino, J. L., García, A., Cuenca, Y., Pérez, R., & Arzaga, M. (2011). Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación. La Habana: Edición Cubana.
- Di Doménico & C.; Vilanova, A. (2000). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>
- Fingerman, J. (1968). *Psicotecnia y orientación profesional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Fitch, J. (1935). *Vocational guidance in action*. Columbia: University Press New York.
- Fundora, R. A. (2004). *Estrategia de formación vocacional pedagógica hacia las ciencias sociales en los IPVCP*. (Tesis doctoral). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive.
- González, F. & Mitjáns, A., (1999). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Científico-Técnica.
- González, V. (1994). Motivación Profesional y Personalidad. La Paz: Universidad de Sucre.
- González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcc/v20n3/12.pdf>
- González, V. (2013). La orientación profesional en la educación superior. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico cultural del desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 1 (2). Recuperado de <http://acupsi.org/articulo/30/laorientacion-profesional-en-laeducacion-superior-reflexiones-yexperiencias-desde-el-enfoquehistorico-cultural-del-desarrollohumano.html>
- Hoyt, K (1998) Career Education. Basic concepts and Current Status. USA. (Material Mimeografiado).
- Inocencio, A. (2013). La orientación profesional en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Lubango, en la República de Angola. *Varona*, 56, 31-34.
- Machado, A. O., Companioni, B., & Medina, W. (2014). La formación vocacional y orientación profesional: un reto en la Licenciatura en Educación Química Industrial. *Revista Conrado*, 10 (45), 42-49. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/175>
- Partido Comunista de Cuba. (2016). Lineamientos de la Política Económica y Social del Cuba del 2016-2021. (Documento digital).

- Pereira, M. T. (1998). *Orientación Educativa*. EUNED. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Pérez, J. (2016). *Sistema de actividades para fortalecer la orientación profesional en los estudiantes de la especialidad Soldadura*. (Tesis de maestría). Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Pérez, P. (2017). El proceso de orientación profesional hacia las especialidades agropecuarias para los estudiantes del nivel preuniversitario. *Mendive*, 15 (2), 184-193. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1086/html>
- Ponce, L. et. al, (2016). La Formación Vocacional y Orientación Profesional: Un reto en la Licenciatura en Educación Especialidad Agropecuaria. Revista electrónica de la Agencia de Medio Ambiente, 16(31). Recuperado de <http://ama.redciencia.cu/articulos/31.06.pdf>
- Quintero, Z. C. (2011). *La orientación profesional en la Universidad Bolivariana de Venezuela*. (Tesis doctoral). La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Torres, J. (2003). *El trabajo de orientación profesional: una estrategia metodológica hacia carreras agropecuarias en estudiante de Secundaria Básica*. (Tesis doctoral). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive.
- Santo, E. (2014). *La orientación profesional pedagógica en la Educación Secundaria Básica* (Tesis doctoral). Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”.
- Valle, A. (2012). *La Investigación pedagógica. Otra Mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Varela, L. (2013). El desarrollo de la formación vocacional hacia las carreras pedagógicas. *Revista IPLAC*, 4.

09

TALLERES DE SISTEMATIZACIÓN DE LA OBRA MARTIANA

WORKSHOPS OF SYSTEMATIZATION OF THE WORK OF JOSÉ MARTÍ

MSc. Dignorah Soto Gómez¹

E-mail: dsoto@ucf.edu.cu

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

Dra. María C. Pérez Padrón¹

E-mail: mcperez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Soto Gómez, D., Mora Quintana, E. C., & Pérez Padrón, M.C. (2018). Talleres de sistematización de la obra martiana. *Revista Conrado*, 14(65), 72-80. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo hace referencia a la sistematización de la obra martiana en el preuniversitario, desde la biblioteca. El diseño de talleres sobre la vida y obra de José Martí propician a las bibliotecarias de este nivel de enseñanza conocer los contenidos que se imparten en las diferentes asignaturas relacionados con la vida y obra del apóstol, intercambiar experiencias, ganar otras; desarrollarlos talleres en sus centros y desde la práctica se convierten en multiplicadoras de estas experiencias con los estudiantes.

Palabras clave:

Obra martiana, preuniversitario, sistematización, talleres, bibliotecarias

ABSTRACT

The present article refers to the systematization of the Work of José Martí in high school, from the library. The design of workshops on the life and work of Jose Martí propitiates the librarians of this level of education, to know the contents that are given in the different subjects related by the life and work of the apostle, to exchange experiences, to develop the workshops in our centers and from the practice they turn in multipliers of these experiences with the students.

Keywords:

The Work of José Martí, high school, systematization, workshops, librarians.

INTRODUCCIÓN

Explicar la evolución histórica que ha sufrido la enseñanza de la vida y obra de José Martí en Cuba, antes y después del triunfo de la Revolución Cubana, es esencial para adentrarnos en los temas desarrollados en los talleres de sistematización con las bibliotecarias de preuniversitario, esto propiciará una comprensión de ¿Por qué desde la biblioteca? ¿Por qué los temas escogidos por las bibliotecarias? Así como el impacto que tuvo que se trabajará desde la práctica y para la práctica.

Apuntes sobre la evolución histórica de la vida y obra de José Martí en la Educación Cubana.

Desde 1922 todos los 28 de enero se realizan desfiles martianos, para honrar la figura de José Martí, otros actos realizados en honor al héroe antes de 1959 fue la fundación de la Universidad Popular José Martí, en 1923 y en 1927 el trabajo escrito por Julio Antonio Mella titulado "Glosas al pensamiento martiano"; pero las censuras del gobierno de Machado provocó que el impacto fuera limitado. En la enseñanza primaria y la primaria superior, que concluía en octavo grado, se estudiaba la vida y obra de José Martí muy superficialmente en las asignaturas de Historia, Instrucción Moral y Cívica y Lectura.

En el 1953 se celebran en todo el país actividades por el centenario del nacimiento del apóstol, en Cienfuegos paralelamente a los actos nacionales se realizaron variadas actividades en homenaje y recordación de la figura del maestro entre las que se encuentran los desfiles martianos, exposiciones de pintura por los escolares y pintores locales, acto político cultural entre otros.

En 1965 se publican las Obras completas de Martí, en 28 tomos, y se incluye en los planes de estudio el ideario político martiano. En el año 1973 se organizan los Seminarios Juveniles de Estudios Martianos, y en 1978 se funda el Centro de Estudios Martianos que tiene como propósito atesorar y divulgar la obra martiana, y la de estudiosos de esta. En la década de los ochenta se realiza el Simposio Internacional sobre José Martí y el Pensamiento Democrático Revolucionario. En la década de los noventa se realizaron investigaciones relacionadas con el pensamiento pedagógico de José Martí fundamentalmente estudios teóricos

En 1991 se comienza la impartición en los Institutos Superiores Pedagógicos, como cursos optativos los Talleres de Textos Martianos, que posteriormente se incluyen como asignatura oficial. En 1994 Vitier propone la elaboración de los Cuadernos Martianos y en 1995 la creación de las Aulas Martianas.

En noviembre de 1997 se aprueba el Programa Nacional Martiano, dirigido esencialmente a: *"fortalecer el estudio y el conocimiento del pensamiento martiano en las clases y Aulas Martianas para propiciar el desarrollo de convicciones revolucionarias y antiimperialistas y la formación ética y estética de los estudiantes, al priorizar la utilización del contenido de los cuadernos; fortalecer el funcionamiento de las Cátedras Martianas; consolidar la labor en la formación y superación del personal docente; propiciar el desarrollo de investigaciones y el intercambio de experiencias en el ámbito de los estudios martianos y propiciar el trabajo dirigido a la formación martiana en las actividades extradocentes y extraescolares"* (Cuba. Ministerio de Educación, 1997, p. 3).

A partir de las cátedras martianas en los centros escolares se organizó el estudio de la vida y obra de José Martí teniendo en cuenta las particularidades de las enseñanzas, la edad y los intereses de los estudiantes.

DESARROLLO

Consideraciones teóricas sobre el estudio de la vida y obra de José Martí.

"Estudiar a Martí es uno de los mejores servicios que nos podemos prestar los maestros y profesores, tanto para nuestro crecimiento espiritual como para el proceso de educación en valores de nuestros alumnos, expresó" (Díaz Pendás, 2011, p. 1), en el Seminario Nacional para Educadores en el tema: Para continuar estudiando a Martí en la formación de maestros y profesores. Díaz Pendás (2011), realiza una pregunta, que es uno de los fundamentos principales por lo que se realiza esta investigación, convida a los profesores a pensar en la siguiente interrogante ¿Qué más podemos hacer a favor del conocimiento de la vida y el pensamiento de José Martí por nuestros futuros educadores? ¿Tienen nuestros futuros educadores una visión suficientemente sistematizada de la vida del maestro? Y se podría agregar ¿Puede la bibliotecaria trabajar en apoyo al conocimiento de la vida y obra de José Martí? ¿Qué más pueden hacer las bibliotecarias a favor del conocimiento de la obra martiana por los estudiantes?

Entre las propuestas realizadas por Díaz Pendás (2011), se encuentra la de profundizar en la biografía de Martí y en la cronología de su vida y obra, este acercamiento biográfico, sin lugar a dudas, ejercerá una influencia positiva para la lectura de sus textos, por lo que defiende la idea que si los estudiantes tienen una aproximación más completa a la vida del maestro, pueden comprender mejor los textos que estudian, las reflexiones éticas, la proyección y vigencia del pensamiento de José Martí; se considera

que este aspecto podría tener mayor efectividad si las bibliotecarias, como mediadoras de los conocimientos que se imparten en las aulas, los refuerzan desde su trabajo en la biblioteca.

El estudio de la obra martiana está presente en las diferentes asignaturas. En la educación primaria desde el grado preescolar se incluye la vida y obra de José Martí, teniendo en cuenta la edad, sus gustos y preferencias, no sólo se estudian textos en prosa y en verso pertenecientes a Martí, sino que se trabajan los que han sido escritos sobre él.

Carlos Rafael Rodríguez, en su discurso ante estudiantes y profesores de la Universidad de La Habana pronunciado el 27 de enero de 1972 refiere:

"Estoy seguro de que José Martí es para ustedes una invitación a la lectura. Sé bien que a muchos les parece un escritor raro, incomprendible, difícil; pero en realidad la mayor parte de los grandes escritores de todos los tiempos son raros y difíciles y sólo se hacen comprensibles a quienes saben conquistarlos... hay que aprender a interpretar esa "salida de bramidos" para poder gozarla en toda la plenitud de su riqueza. Pero lo que nos interesa no es sólo el Martí que ustedes puedan disfrutar, sino el Martí que los incite a actuar". Las palabras de este eminente investigador y estudiioso de la obra martiana, deja muy claro que para comprender los textos martianos hay que comprender al hombre escritor, luchador, conocer su vida, sus ideas, compartirlas.

La pedagogía cubana introduce en los planes de estudio de todas las enseñanzas, la vigencia del pensamiento martiano por la importancia que representa el estudio de esta figura eminente de las letras y la vida política del país. La Constitución de la República de Cuba tiene dentro de sus líneas directrices las ideas martianas evidenciadas en el siguiente párrafo: *"fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y universal"*. (Cuba. Asamblea Nacional, 1992)

José Martí aporta a la sistematización de la cultura nacional, su creación literaria, que a decir de Vitier, en ella se percibe la avidez, amplitud, la moral y la estética de la naturaleza. Este maestro de las letras se da por entero a su creación, a sus ideales, elaboró un modo propio de expresión en sus obras para reflejar sus ideas, que no solo era el bienestar de Cuba, sino el de Latinoamérica. Su obra sobrepasó la época que le tocó vivir, previó el futuro de la humanidad y lo que representaba el imperialismo para esta.

Todas estas concepciones deben ser atendidas por las bibliotecarias en el desarrollo de novedosas maneras de promover la lectura, y en el desarrollo del hábito lector y las habilidades lectoras, esta es una premisa que exigen las concepciones curriculares en el sistema educativo cubano, ya que cada día los estudiantes deben conocer más a Martí, sus textos e ideas contenidas en ellos, aprender algo nuevo y a la vez sistematizar lo aprendido. Hay que aprovechar la riqueza de la obra martiana, en beneficio de la labor que se desarrolla, desde la biblioteca de cada centro.

Los preuniversitarios como fundamento para el proceso de sistematización de la obra martiana. Antecedentes

El preuniversitario se instauró a partir del plan general de instrucción pública que consideró la división entre estudios secundarios y los Institutos de Segunda Enseñanza, primero graduándose como Bachiller en Artes, con una duración de cinco años y en el año 1888 se instituyó el Bachiller en Ciencias y Letras. En estos años *"la teoría educativa hispano-escolástica estuvo destinada a hacer almas y brazos dóciles"*. (Chávez, 1996, p.50)

A partir de 1939 se establece la asignatura de Historia en la enseñanza del Bachiller, pero esta enseñanza hasta 1958 continuó siendo para privilegiados, y los planes de estudio continuaban con enfoques teóricos y academicistas, respondiendo a intereses neocoloniales, la vida y obra de José Martí se estudiaba en la asignatura de Historia y Cívica, solo profundizaban en esto algunos maestros de forma autodidacta según sus intereses; pero el plan de estudio era muy superficial.

En enero de 1959 cuando triunfa la Revolución Cubana con Fidel Castro al frente, ocurren transformaciones en la Educación, aumentan los empleos para los maestros debido a las más de 10 000 aulas que se abren, se promulga la Ley de Nacionalización de la Enseñanza y la Ley de Reforma Integral de la Enseñanza, y se crea oficialmente la educación preuniversitaria como extensión de la enseñanza secundaria superior; se lleva a cabo en 1961 la Campaña Nacional de Alfabetización, en 1962 se crea el Instituto Superior Educacional, para la superación de los profesores, se fundan en 1964 los Institutos Pedagógicos para la formación de maestros, se norma que el tránsito por los preuniversitarios fuera de tres años, surgen las escuelas Vocacionales.

En 1971 se crean las escuelas en el campo, incluyendo los preuniversitarios, con el objetivo de la vinculación del estudio con el trabajo, disminuyen los preuniversitarios urbanos, ya en el curso escolar 1976–1977 la secundaria básica vuelve a ser de 7º a 9º y el preuniversitario de 10º a 12º grados, estructura que se mantiene en la actualidad,

la educación a través de estos años de Revolución ha realizado el perfeccionamiento de su sistema de educación, en cuanto a la formación científica de los docentes, las nuevas exigencias de los programas de estudio, el alto nivel de capacitación de los docentes a través de seminarios, en esta etapa los profesores se especializaron en las asignaturas que impartían, en los Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE).

Al concluir los años del Período Especial, se crean los departamentos docentes con el objetivo de desarrollar estrategias de dirección dirigidas a la búsqueda de una mayor integración interdisciplinaria. En 1999 comienza la tercera Revolución Educacional en Cuba, con transformaciones culturales y educacionales, con la implementación de varios programas de la Revolución, en el que la idea esencial radica en la necesidad de elevar la cultura y ponerla al alcance de todos, elevar la calidad en la educación, Fidel en el congreso Internacional de Pedagogía en el 2003, refiere: "en la enseñanza media superior –diez, once y doce grado–, tanto básica como técnica profesional, se elaboran ideas que inevitablemente incluirán una combinación de profesores especializados con el principio de la atención diferenciada". (Castro, 2003)

A partir de las transformaciones en el preuniversitario en 1999 se hacen adecuaciones al plan de estudio, algunos ajustes curriculares, se adiciona la asignatura de Preparación Militar, se reducen las cantidades de estudiantes por grupo (no más de 30) profesores que imparten más de una asignatura de la misma área de conocimiento, clases televisivas, video clases, empleo de software educativos que sirven de apoyo a las clases de los profesores, se incrementa el número de computadoras en los centros para su uso como herramientas en el aprendizaje, se fortalecen las bibliografías en las bibliotecas escolares, estas son más utilizadas en la realización de investigaciones, tareas escolares, lectura recreativa. Investigaciones realizadas por varios autores como: Abreu, et al. 2006; Mesa, et al. 2009; Pérez, et al. 2009; Morasén, Vázquez, Addine, Cisneros & Urquiza, 2009, recogen la historia de los preuniversitarios en Cuba.

En el currículo de preuniversitario se debieran trabajar los diferentes géneros literarios tradicionales presentes en la obra martiana, aunque se conoce el drama Abdala, se pudieran trabajar otros como, Adúltera, Amor con amor se paga, Patria y Libertad, él era un amante del teatro y esa faceta debe darse a conocer, sus críticas teatrales publicadas en revistas. La narrativa está presente en los cuentos de La Edad de Oro, aunque la novela Lucía Jerez, no se estudia. Sus diarios constituyen bellas prosas de Literatura Cubana, que también podría trabajarse desde las actividades en la biblioteca, al igual que profundizar

en algunos de sus poemarios, específicamente Polvo de alas de Mariposa, que responde a un alto grado de estética, ensayos poco trabajados, su oratoria, y epistolario.

Para trabajar estos textos desde la biblioteca es necesario conocer el currículo de preuniversitario, los diferentes textos que estudian en las asignaturas, las lecturas extraclases que se proponen y otros adecuados a la edad e intereses de los estudiantes.

Los jóvenes entre 16 y 18 años están en un momento muy importante de su vida, están dejando atrás la adolescencia y entrando en la juventud por lo que en un grupo de estudiantes de preuniversitario el profesor puede estar enfrentándose con estudiantes con procederes de adolescentes y otros con rasgos propios de la juventud.

En este nivel de enseñanza el estudio se convierte en una necesidad y en la generalidad de los casos en un placer, están presentes las funciones de autoaprendizajes y autoeducación. Se adquiere mayor estabilidad en los motivos, intereses, puntos de vista, convicciones, son más polémicos y entusiastas, debido fundamentalmente a la formación de sus convicciones morales, acerca del mundo y las relaciones con este. Enjuician las situaciones en las que son partícipes como ente social e influyen en las transformaciones sociales.

Los docentes incluyendo los bibliotecarios deben tener un acertado conocimiento sobre estos estudiantes, sus gustos, preferencias, proyección futura, y atender sus necesidades profesionales de esta manera se podrá planificar las actividades teniendo en cuenta los temas que les motiven. Para promover o estudiar la vida de autores determinados, buscar obras que se relacionen con ellos, para el estudio de la vida de José Martí llevarlos a analizar textos que revelen al hombre eminentemente que fue, al Martí joven, anécdotas sobre esa etapa de su vida, sacrificios familiares, amor a su patria por encima de todo, y otros que considere afianzarán sus convicciones, sus sentimientos, actitudes, en fin motivarlos a leer para conocer más.

Diagnóstico sobre el conocimiento de la vida y obra de José Martí.

En una encuesta aplicada a 422 estudiantes de preuniversitario en los municipios de Cienfuegos, Palmira, Cruces, Cumanayagua, Rodas, Abreu, de la provincia Cienfuegos, y 13 bibliotecarias de esta enseñanza, se pudo comprobar el nivel de aceptación de estos escolares por la obra martiana y el conocimiento de la misma, se evidencia en el estudio, que los programas curriculares de la enseñanza preuniversitaria están diseñados para

incluir en las diferentes asignaturas el estudio y análisis de textos martianos.

La asignatura Español-literatura en 10mo grado en la Unidad 3 propone el análisis del artículo “La Ilíada de Homero”. En 11no. grado se inserta el artículo que rinde homenaje a Walt Witman, titulado “El poeta Walt Wilman”, en la Unidad 4 se trabaja de la obra martiana una muestra de los diferentes géneros literarios, lirico, ensayo, oratoria, que también se les da continuidad en 12 grado cuando se analizan artículos periodísticos, cartas, ensayos y discursos.

En 10mo grado en la asignatura Historia de América se estudia en la Unidad 3, el artículo “Tres héroes” dedicado a Bolívar, Hidalgo y San Martín, y en la Unidad 4 obras que referencian la Historia de América, el ensayo “Nuestra América”, el discurso “Madre América”, y la carta de Martí a Manuel Mercado el 18 de mayo de 1995, así como se estudian textos que propician que los estudiantes realicen una comparación entre el pensamiento de Bolívar y Martí.

La cronología martiana desde el Martí joven hasta el hombre revolucionario y combatiente se estudia en 11no grado en la asignatura Historia de Cuba y en la unidad 2, se insiste en su labor revolucionaria e ideario político, así como el estudio y análisis de fragmentos de los discursos martianos del 10 de octubre contenidos en Cuaderno Martiano III, también se estudia la carta inconclusa a Manuel Mercado y se valora su pensamiento revolucionario.

Se da seguimiento en 12 grado al estudio de la obra martiana desde la asignatura Cultura política, en la Unidad 3 se inserta su pensamiento revolucionario, deber, derecho, virtud y justicia social de la herencia martiana.

Desde la cátedra martiana en los centros escolares se proponen textos a estudiar dentro del mes y a vincular en las diferentes asignaturas, además se orienta trabajarlos en los temas de reflexión y debate del mes. Existe una propuestas para los preuniversitarios por meses. *septiembre* la actitud de los círculos de poder en los EEUU, *octubre*, La figura de Rafael María de Mendive, *noviembre*, La ideología de la Revolución Cubana, *diciembre*, Conversación con un hombre de la guerra, *enero*, el artículo El general Gómez y Nuestra América, *febrero*, El manifiesto de Montecristi, *marzo*, Antonio Maceo, La madre de los Maceos, carta a Federico Henríquez y Carbajal, *abril*, El 10 de abril, El tercer año del Partido Revolucionario Cubano, *mayo*, carta a María Mantilla y la carta inconclusa a Manuel Mercado.

Uno de los textos propuestos es su carta conocida como “Vindicación de Cuba” que apareció publicada en el periódico *The Evening Post*, el 23 de marzo de 1889, donde Martí responde dignamente a dos artículos ofensivos contra la dignidad del pueblo cubano; por este motivo va dirigida al director de este órgano de prensa y en uno de los fragmentos de su carta expresa: “*ningún cubano honrado se humillará hasta verse recibido como un apestado moral, por el mero valor de su tierra, en un pueblo que niega su capacidad, insulta su virtud y desprecia su carácter. Hay cubanos que [...] por el desdichado desconocimiento de la historia y tendencias de la anexión, desearán ver la Isla ligada a los Estados Unidos*” (Martí, 1993, p.89)

Se debe reiterar en el estudio de este documento que, Martí fue un ferviente defensor de la dignidad nacional y demuestra en esta carta el orgullo de ser cubano, frente al desprecio demostrado por el gobierno de los Estados Unidos hacia la Isla; cuando se trabaje con los estudiantes se debe buscar en el texto de esta carta y otras que envía a Manuel Mercado, la actitud asumida por Martí y la indignación con que recordaba tiempo después el hecho ocurrido.

La grandeza moral de Martí fue manipulada por personas que no les convenía que este expresara sus claras ideas al mundo, de lo que representaban los Estados Unidos y su codicia desmedida; pero esto nunca hizo que el maestro olvidara su compromiso con la patria, las mentiras y calumnias se desmienten no solo por sus amigos sino por sus propios actos.

Sobre él Fernández R. refiere: “*Martí asume desde los primeros momentos que tiene el deber de contribuir a la liberación de su país natal, y se entrega al cumplimiento de ese deber hasta su último aliento*” (Fernández Retamar, 2013, p.185)

Es necesario que los estudiantes reconozcan, que los textos del epistolario martiano son muy importantes ya que en ellos se encuentra el testimonio de la vida de este hombre, el más grande del siglo XIX cubano y de América. La originalidad en los saludos y despedidas, la diversidad de temas que le preocupan. Vitier (2004), escribe: “*sin duda no hay carta suya, ni casi línea, por ocasional que parezca, que en su propio ámbito vital y textual no emita cautivadoras señales, más allá de las circunstancias que la provocó*” (p. 255).

Hart (2007), plantea que “*cada día se hace más necesario conocer cabalmente quién fue aquel hombre al que Rubén Darío llamó Maestro, ¿Quién fue este hombre que proclamó: “Yo soy bueno, y como bueno! Moriré de cara al sol!” ¿Quién fue este amante fino y profundo de las letras y de lo bello, sensible y apasionado por la búsqueda*

del conocimiento humano, que ha sido considerado como el precursor del modernismo en la literatura latinoamericana de la primera mitad del siglo XX, y que, incluso, en tanto crítico de arte, algunos mexicanos estimaron que en sus comentarios podían encontrarse antecedentes del muralismo en México? ¿Quién fue ese hombre a quién críticos especializados de España calificaron como uno de los más importantes prosistas de la lengua castellana de su época? ¿Quién fue ese maestro, periodista combatiente, político, que de manera infatigable, estudió, leyó y escribió, sobre todo lo humano que ocurría en el mundo de su tiempo? Este hombre fue José Martí... Martí se define en primer lugar, por su inmensa capacidad de entrega a la causa humana; este fue el sentido de su vida... alcanzó, en un grado superior, virtudes que podemos representar en tres ideas: amor, inteligencia y capacidad de acción. Todo ello forjado por una indoblegable voluntad creadora y humanista".

Ese Martí profundamente humano y con virtudes tan positivas debe ser un ejemplo a seguir por los jóvenes de preuniversitario, y es un punto de partida en los talleres, para que las experiencias que se sistematicen incentiven al conocimiento de la vida y obra de José Martí desde una perspectiva humanista.

Por otra parte, las bibliotecarias no tienen un conocimiento completo de los contenidos martianos que abarcan las diferentes asignaturas pues no es tema de sus preparaciones que van dirigidas fundamentalmente a las técnicas de promoción de lectura y otros conocimientos sobre sus funciones como técnico-docente.

¿Por qué la sistematización de la vida y obra de José Martí?

"Todo proyecto de renovación que pretende elevar la calidad de la educación, reconoce la necesidad de involucrar en el cambio al docente, de manera que producir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje está muy ligado a producir mejoras en el desarrollo profesional de los docentes" (Rodríguez del Castillo, 2011). Esta autora complementa las mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje, con las mejoras en el desarrollo profesional del docente; pero; si bien es necesaria la superación permanente del docente, no podemos dejar fuera al bibliotecario como un docente más, que desde la biblioteca apoya el proceso, por lo que la superación de este tiene que ir pareja a la del profesor, como soporte del aprendizaje que el estudiante recibe en el aula y afianza en la biblioteca ya sea con las búsquedas bibliográficas o la orientación acertada del bibliotecario.

Cuando se trata de la sistematización de la obra martiana hay que leer las obras originales, por supuesto su

epistolario está incluido en los textos a priorizar; pero en primer lugar los docentes, incluyendo por supuesto a las bibliotecarias deben leerlas para poder incentivar su lectura, investigar sobre las personas que aparecen en los textos, ya sean mitológicos o reales, y los destinatarios de sus cartas, los periódicos y revistas que referencian, nombres de países, calles, lugares, es un caudal de conocimientos infinitos, si el docente no conoce aspectos complementarios de su obra no puede motivar, ni ayudar a comprender.

Por todo lo anterior es preciso promover la lectura de la obra martiana; pero también los textos sobre la vida de José Martí, y los temas que este recomienda a sus lectores, lo histórico y lo objetivo son temas presentes en su obra, fue un hombre que se ajustó a su tiempo pero se volvió al pasado y previó el futuro.

"Si la escuela entrega escolaridad, el acto de leer entrega cultura; pues no solo proporciona la búsqueda de respuestas, sino también la creación de múltiples interrogantes. Leer es una forma de participar en la sociedad, es una manera de decir y pensar la sociedad en que se vive. Por ello, quien no sea capaz de leer y descifrar el mundo en que se encuentra correrá el peligro de la manipulación; mientras que aquel que desarrolle sus potencialidades lectoras estará en camino de afianzar sus convicciones y pensar por sí". (Rodríguez del Castillo, 2007)

Es evidente el lugar que ocupa la lectura dentro del sistema educativo cubano, pese a las dificultades que aún existen respecto a su comprensión, porque no siempre se trabaja correctamente la didáctica de la misma y en ocasiones los estudiantes solo leen mecánicamente, discriminando letras y no comprendiendo significados, todas estas dificultades y otras relacionadas han llevado a priorizar la comprensión lectora desde los primeros grados, preocupaciones reflejadas en las múltiples propuestas de estrategias lectoras de los investigadores del tema.

Las bibliotecas de preuniversitario constituyen un soporte al proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo por su función tradicional de propiciar el placer por la lectura, apoyar el trabajo de investigación de estudiantes y profesores, la búsqueda de información, sino también por medio de la impartición de actividades motivadoras y creativas que además de propiciar nueva información, sistematizan los conocimientos que ya poseen y los provea de herramientas para su autoaprendizaje; lo cual no siempre ocurre por la insuficiente preparación que poseen.

No se reconoce el importante papel que pudiera representar la biblioteca en la formación de lectores activos capaces de polemizar en los diferentes temas, opinar, llegar a conjeturas, crear sus propios textos, y por supuesto

esta autora afirma categóricamente que la biblioteca, es una vía para el desarrollo de lectores activos, es una vía para que los estudiantes conozcan más profundamente la obra martiana, para apoyar el aprendizaje, fortalecerlo, desde ella se puede sistematizar la obra martiana, en correcta correspondencia con los contenidos que reciben en cada una de las asignaturas del plan de estudio.

Aunque no existen orientaciones precisas para el trabajo desde la biblioteca, la bibliotecaria(o) a partir de las actividades de Promoción de lectura debe apoyar el trabajo con la obra martiana lo cual requiere del conocimiento de los contenidos que se trabajan en cada grado, de este modo puede hacer el trabajo más efectivo.

En el currículo de la biblioteca se sugiere trabajar los textos martianos en los diferentes grados; pero no se dan orientaciones específicas al respecto, se han implementado concursos martianos incluyendo el Leer a Martí que se desarrolla en los centro con una participación masiva del alumnado. Asimismo no solo se tiene en cuenta en los programas de estudio la obra escrita por José Martí; sino que se analizan lecturas que hacen referencia a la vida de Martí, su familia, su maestro Rafael María de Mendive, se leen poesías escritas por diversos autores en homenaje al maestro, en actos revolucionarios en las escuelas, se estudia el pensamiento martiano y su vinculación con las guerras de independencia, los estudios martianos son de obligada referencia en la enseñanza preuniversitaria.

Dentro de las funciones de la bibliotecaria están: apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollar actividades que propicien ampliar el conocimiento desde los libros y enseñen a los estudiantes a amar la lectura como portadora de placer y gozo, dentro de ella la obra martiana, es una necesidad que estos conozcan la vida y obra de José Martí; y lleven los aprendizajes adquiridos a su vida diaria.

La sistematización no es un concepto aislado, abstracto, existe una diversidad de ideas al respecto, son muchos los autores en todo el mundo que hacen referencia a la sistematización, Luz Morgan (1996), la define como un *"proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social"* hace alusión a la intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación.

Palma (1992), refiere las distintas vertientes en las cuales se ha desarrollado la sistematización en América Latina, reseña que tienen un sustrato teórico-epistemológico común, una concepción que entiende a las prácticas como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría.

Barnechea, González & De Luz (1994), habla de un proceso de reflexión-en-la-acción, que lleva a los participantes en la sistematización a comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente. Esta reflexión se sustenta en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, que refrendan o modifiquen lo que ya sabían, y que les permiten afrontar las nuevas situaciones desconocidas que se les presentan permanentemente en la práctica. La sistematización pretende, precisamente, orientar a los profesionales para darle orden y rigor al conocimiento que está en su práctica.

Oscar Jara refiere que sistematizar experiencias significa entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, según su opinión en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica (Jara Holliday, 1994).

En un análisis de sus reflexiones dice que sistematizamos para: Mejorar nuestra propia práctica, compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares y para contribuir al enriquecimiento de la teoría, también refiere las modalidades que pueden optarse en la sistematización, por supuesto que es responsabilidad absoluta del investigador si emplea una modalidad o combinación de ellas, estas modalidades pueden ser:

- Desde los actores, en forma participativa.
- Sistematización formal al concluir la experiencia.
- Una sistematización que se hace sobre la marcha.
- Una sistematización con miras al mercado.

Las modalidades varían según los investigadores, de ellas existe una gran variedad, dependen de las circunstancias, la institución donde se aplica la experiencia, el objetivo específico que se quiere alcanzar, el nivel de participación de los involucrados, el tipo de experiencia que se quiere sistematizar, se pueden tomar opciones ante una gran variedad de modalidades posibles.

La sistematización de experiencias es una posibilidad para que se expresen y se desarrollen y divulguen los conocimientos y saberes locales, que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico. Crear conocimientos a partir de la realidad que vivimos, transformarla, esa es una de las mayores riquezas de

la sistematización, ya que está hecha sobre la propia práctica. En los talleres de sistematización con las bibliotecarias (o) ellas divulgaron sus conocimientos, habilidades respecto al tratamiento de la obra martiana en las actividades en la biblioteca, de esta forma se tomaron las mejores experiencias para generalizarlas en los preuniversitarios.

En la sistematización se debe ir descartando o eliminando todo lo que resulte negativo o que no sea aceptado por la mayoría, pero a la vez se va perfeccionando lo aceptado, se transforma y se tiene en cuenta además el contexto, las características individuales de los actores, para obtener los resultados deseados.

Para el autor Jara Holliday (1994), uno de los autores más reconocidos en la temática de la sistematización, concibe la Sistematización a partir de dos aspectos, si entendemos la noción de sistematización:

- Como sistematización de datos, sistematización de información.
- Como sistematización de experiencias.

En la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica

En ese sentido, dice Jara que sistematizamos nuestras experiencias para aprender críticamente de ellas y así poder:

- Mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- Para contribuir al enriquecimiento de la teoría.

Precisamente con la propuesta de talleres de sistematización de la obra martiana se cumplen estas premisas ya que en los talleres, las bibliotecarias comparten sus experiencias acerca del tratamiento dado a la obra martiana desde sus centros, estas se multiplican, se enriquecen con nuevos conocimientos ya sean los aportados por los actores o los resultados de las investigaciones realizadas sobre cada tema a desarrollar, y concluyen mejorando las prácticas, en las actividades que imparten en las bibliotecas con los estudiantes y los servicios que, se revierten a mejoras en el aprendizaje sobre el tema de referencia.

Los resultados de la sistematización de la obra martiana, producen nuevos conocimientos que pueden ser generalizados, convierten las propias experiencias en objeto de estudio y a la vez las transforman. Con la sistematización se ordenan los conocimientos, se comparten, se discuten

Fecha de presentación: abril, 2018, Fecha de Aceptación: julio, 2018, Fecha de publicación: octubre, 2018 las opiniones, se mantiene la memoria histórica en el registro de sistematización para facilitar el trabajo

Se desarrollaron 10 talleres donde primó la creatividad, se promovió la obra martiana, Pérez Padrón tallereó algunos temas, en los cuales suscitó el intercambio y la comunicación, las bibliotecarias compartieron sus experiencias sobre algunas actividades desarrolladas, técnicas empleadas, se realizó un producto de valor agregado sobre la revista Honda publicadas en los últimos 10 años, se trabajaron con los dibujos que aparecen en cada edición de la misma, vinculando las actividades a las artes (pintura, escultura). Las bibliotecarias fueron participantes, actores de los talleres y a la vez multiplicadoras de la experiencia en diferentes grupos de los preuniversitarios donde laboran, sistematizando las experiencias desde la práctica y para la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede afirmar que existe la necesidad de que las bibliotecarias reciban una preparación dirigida a profundizar en el conocimiento y análisis de la obra martiana específicamente las que trabajan con los estudiantes de preuniversitario, temas sobre ¿Cómo incentivar su lectura espontánea? ¿Qué obras priorizar en las actividades? Tener una guía que oriente los objetivos principales a trabajar, las habilidades, textos de la bibliografía activa como la pasiva.

También debe existir un intercambio entre las bibliotecarias para que puedan aportar sus experiencias y generalizar las que sean más efectivas con vista al tratamiento de la obra martiana, se debe promover y divulgar toda la obra martiana contenida en las colecciones de las bibliotecas para conocimiento no solo de los estudiantes sino además de los docentes en función de una correcta orientación del estudio independiente.

CONCLUSIONES

Los talleres realizados propiciaron a las bibliotecarias de preuniversitario profundizar en el conocimiento de la vida y obra de José Martí, además se realizó un estudio sobre los contenidos relacionados con el tema que integran el currículo y los programas de estudio del preuniversitario, se promovió la obra martiana, y se realizó la sistematización de esta desde la práctica y para la práctica. Propiciando que estos puedan ser desarrollados en otras enseñanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu Hernández, L. F. (2006). Innovando el Postgrado: de la visión escolástica hacia la sociedad del conocimiento. Congreso Internacional Universidad 2009. La Habana: MES.

- Fecha de presentación: abril, 2018, Fecha de Aceptación: julio, 2018, Fecha de publicación: octubre, 2018
- Barnechea, M., González, E., & De Luz, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. Lima: CEPAL.
- Castro Ruz, F. (2003). Discurso en el Congreso International de Pedagogía. La Habana. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f070203e.html>
- Chávez Rodríguez, J. A. (1996) Aceramiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí. La Habana: MINED.
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (1992). Constitución de la República de Cuba. La Habana: Política.
- Cuba. Ministerio de Educación. (1997). Programa Nacional Martiano. La Habana:MINED.
- Díaz Pendás, H. (2011). Consideraciones en torno a la enseñanza de la Historia. En: Seminario Nacional para profesores. La Habana: MINED.
- Fernández Retamar, R. (2013) Introducción al estudio de la obra de José Martí. En: Temas de Literatura Cubana. Un recorrido por su historia. La Habana: Pueblo y Educación,
- Hart, A. (2007). José Martí: Iberoamericano y Universal. Revista Honda, 25.
- Jara Holliday, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias. San José de Costa Rica: Alforja.
- Martí, J. (1975). Obras Completas. T.11. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1993). Obras Completas. T. II. La Habana: Ciencias Sociales.
- Mesa Carpio, N., et al. (2009). El trabajo metodológico en el Preuniversitario Curso 47. Pedagogía. La Habana: educación cubana.
- Morasén, J. R., Vázquez, J., Addine, R., Cisneros, S., Urquiza, W. (2009). Concepción científico-Investigativa, integradora en el Preuniversitario. Curso 13. La Habana: Educación Cubana.
- Morgan, M. L. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En, E., Santibáñez y C., Álvarez, Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción. Santiago de Chile: CIDE.
- Palma, D. (1992). La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular. El estado de la cuestión en América Latina. Serie Papeles del CEAAL, 3. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000619.pdf>
- Pérez Álvarez, F. A., et al. (2009) Principales transformaciones en el Preuniversitario Cubano. Desempeño Del Profesor. La Habana: Ministerio de Educación.
- Rodríguez del Castillo, M. A. (2007). Estrategias lectoras dependientes del contenido: Propuesta para el trabajo con la obra de José Martí y Simón Rodríguez. La Habana: MINED.
- Rodríguez del Castillo, M. A. (2011). La sistematización como resultado científico de la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización? En: Investigación Interdisciplinaria en las ciencias Pedagógicas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, C. R. (1972). Discurso pronunciado en el aula magna de la Universidad de la Habana. La Habana.
- Rodríguez, C. R. (1987). José Martí, guía y compañero. En, Letra con filo. (199- 260). La Habana: Ediciones Unión.
- Vitier, C. (2004). Vida y obra del apóstol José Martí. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

10

EL TRATAMIENTO DE LOS COSTOS DE ACTIVOS NO CORRIENTES IMPORTADOS APLICANDO NORMATIVA INTERNACIONAL (NIC) 16

THE TREATMENT OF THE COSTS OF NON-CURRENT IMPORTED ASSETS BY APPLYING INTERNATIONAL REGULATIONS (NIC) 16

Est. Ricardo Chávez Flores¹
E-mail: rchavezest@utmachala.edu.ec

Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz¹
E-mail: gchavez@utmachala.edu.ec

MSc. José Maza Iñiguez¹
E-mail: jmaza@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chávez Flores, R., Chávez-Cruz, G., & Maza Iñiguez, J. (2018). El tratamiento de los costos de activo no corriente importado aplicando normativa internacional (NIC) 16. *Revista Conrado*, 14(65), 81-88. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fundamental el registro correcto de los activos no corrientes importados por las empresas reconociéndolos inicialmente al costo bajo las normas internacionales de contabilidad (NIC) 16, con el modelo de costo histórico. El estudio se realiza bajo un enfoque cuantitativo con aplicación del método problemático. Se ha desarrollado un ejemplo de la importación de una propiedad planta y equipo, registrando y cargando a una cuenta de orden transitoria a la que le hemos denominado importaciones en tránsito, además se reconoce todo el costo del activo más todos aquellos gastos necesarios e incurridos en la compra del equipo de bombeo, también se incluye un valor por el desmantelamiento o el retiro de este equipo como dice la norma al final de su vida útil, luego la cuenta transitoria es acreditada para dejarla en cero contra la cuenta de grupo Propiedades Planta y Equipo, se crea una cuenta auxiliar Equipo de Bombeo Marca Caterpillar y dejarlo registrada y reconocida en su propia cuenta. Se pone relevancia en el costo del activo y todos aquellos gastos incurridos hasta poner en funcionamiento listo para operar el equipo de bombeo. Los principales resultados obtenidos en el estudio fueron utilizados en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

Palabras clave:

NIC 16, costo, importación, propiedades de planta y equipo.

ABSTRACT

The main objective of this research is the correct recording of non-current assets imported by companies, initially recognizing them at the cost under international accounting standards (NIC) 16, using the historical cost model. The study is carried out under a quantitative approach with application of the Problematic method. An example of the importation of a plant and equipment property was developed, registered and loaded to a transitory order account, which we have called imports in transit, in addition all the costs of the asset plus all those necessary and incurred expenses are recognized. Purchase of the pumping equipment and value are also included for the dismantling or removal of this equipment as the standard establish at the end of its useful life, then the transitory account is credited to leave it at zero against the group Properties of Plant and Equipment, an auxiliary account is created: Caterpillar Pump Pumping Equipment and leave it registered and recognized it in its own account. Relevance is made in the cost of the asset and all those expenses incurred until put into operation and ready to operate the pumping equipment. The results of the research have been used in the teaching-learning process of some subjects of the Engineering in Accounting and Auditing career of the Technical University of Machala.

Keywords:

IAS 16, cost, import, plant and equipment properties.

INTRODUCCIÓN

A partir de la implementación de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) en Ecuador, todas las empresas controladas por la Superintendencia de Compañías y las instituciones del estado, han tenido que reportar estados financieros bajo esta normativa, con su adopción se han roto paradigmas en su formas de registros y presentación en los países que las han adoptado, estas normas con estándares internacionales requieren una verdadera formación y preparación para su aplicación, es así que para los activos no corrientes se ha emitido una norma específica denominada Norma Internacional de Contabilidad (NIC) 16, en donde encontramos las bases teóricas que le permiten al contador: registrar, dar de baja, reconocer, métodos para reevaluarla, intercambiarla, clasificarlas, vida útil, venderla, calcular su deterioro y amortización. Según la norma las PPYE son de naturaleza deudora y su valor comprende el costo del activo más todos aquellos costos y gastos necesarios hasta dejar operativo el activo y se acredita por su venta, baja, deterioro, obsolescencia, intercambio, transferencia, perdida, robo; también es importante que el departamento contable para un mejor control se lleven registros individualizado por cada uno de los activos que posee la empresa.

Las empresas que son controladas por la Superintendencia de Compañías obliga a que estas registren los activos no corrientes a valor razonable y a pesar de ser obligatorias su aplicación para reportar estados financieros acercados a la realidad, aun no se ha logrado que se cumplan a cabalidad por tener un costo al contratar peritos profesionales y además que deben gozar de una calificación que le otorga para realizar un estudio sobre revaluación y además que en caso de que el activo se revalorice por un mayor valor este se convierte en tributable, en todo caso el objetivo general de la presente investigación es el correcto registro bajo el método del costo histórico de un activo no corriente importado bajo las Normas Internacionales de Contabilidad NIC 16.

El objetivo general del estudio se centra en la aplicación de la norma internacional anteriormente mencionada para registrar cada uno de los elementos del costo y los gastos incurridos en la importación de un activo no corriente de manera que su valor sea presentado en los estados financieros a valor razonable. La camaronera Esperanza Cía. Ltda., es una sociedad que se encuentra vigilada y controlada por la Superintendencia de Compañías del Ecuador, para operar su producción de crianza de camarones en cautiverio necesita un equipo de bombeo para realizar el recambio de agua en las piscinas.

La investigación es de interés para el sector empresarial, estudiantil y profesional ya que mediante el desarrollo de un caso se busca un acercamiento a la aplicación de la NIC 16 en el registro de las importaciones de una maquinaria importada desde la República de Panamá, la misma que se convertirá en una guía de registro, se aplica toda una metodología que va desde la creación de un plan de cuentas creados para el desarrollo del ejercicio hasta dejarlo registrado en su propia cuenta.

DESARROLLO

A partir del año 2010, el Ecuador adoptó las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) mediante resolución N° SC.Q.ICI.04, a partir de su publicación en el Registro Oficial es obligatorio que todas las entidades públicas y las empresas bajo el control de la Superintendencia de Compañías reporten estados financieros con Norma Internacional de Contabilidad (NIC) y si se trata de activos no corrientes deben ser registrados y presentados en los estados financieros bajo los preceptos de la NIC 16 propiedades planta y equipo (Chávez, Campuzano & Romero, 2017). Desde que adoptamos las NIIF es obligación que los profesionales contables el momento de registrar una compra, baja, permuto, deterioro, cambio o permuto de una (PPYE), intercambio, donación debe realizarlo tomando en cuenta lo que dictamina la NIC 16, norma que es exclusiva para el tratamiento contable de los activos no corrientes en el Ecuador y en todos los países donde se han adoptado estos estándares internacionales.

En este mismo sentido Maza, Chávez & Herrera (2017), manifiestan que gracias a la implementación de las NIIF en las empresas, se ha logrado que los investigadores, profesionales y estudiosos se interesen en el estudio de esta normativa como lo es la (NIC) 16, estos estándares que son de carácter internacional permite registrar y reportar a los activos no corriente bajo dos métodos: el método del costo histórico y el de revaluación e informar el valor del activo a valor razonable como lo exige la norma, hoy en día estamos viviendo una economía globalizada y los estados financieros emitidos en Ecuador pueden ser leídos en cualquier parte del mundo donde se hayan adoptado las NIIF, por lo que su registro y valoración de las PPY deben ser obligatorio tomando en cuenta la normativa vigente.

También Castellanos-Sánchez (2015), en su investigación, sostiene que los gerentes dan luz verde para medir los activos no financieros a su valor razonable y que la NIIF detalla claramente el registro y tratamiento contable de las PPYE, las propiedades de inversión que realiza la

empresa y también la de los activos intangibles. Entonces el departamento contable deberá tomar esta alternativa para el registro de los nuevos activos no corrientes que ingresan a la empresa y que deben estar valoradas a valor razonable, cuando las empresas deban reportar los estados financieros que sea lo más cercano a la realidad económica, tal como lo exige esta norma.

A las ciencias Contables se las concibe como una ciencia social, descriptiva y analítica que registra las transacciones bajo las nuevas normativas contables generadas por un ente económico y que al reportar esta información deben ser a valor razonable para que sus estados financieros guarden razonabilidad y reflejen la real situación económica de la empresa Díaz (2014), por lo que sus registros deben guardar suficiente confiabilidad para que la gerencia o administradores e interesados en invertir puedan tomar decisiones.

Citando a Molina, Díaz, Capuñay & Casineli (2014), sostiene que la estandarización de las Normas Internacionales de Contabilidad permite la comparación de los estados financieros permitiendo que estos puedan ser leído en países donde se hayan adoptado estas normas, el rigor de las bases teóricas que lo conforman se encuentran asociados al cumplimiento en el momento de registros de la valoración de los hechos económicos que se generaron en la empresa y que en caso de los activos no corrientes el registro y su control debe aplicarse la norma NIC 16.

Análisis de las cuentas del activo no corriente

Para Chávez, Campuzano & Alvarado (2015), los activos no corrientes son recursos controlados por la empresa y que contribuyen de alguna manera con generación de la renta y que se esperan utilizar por más de un periodo económico, de no cumplir estas características la norma indica que contabilidad debe enviarlo directamente al gasto del ejercicio.

Objetivo. - Es el de determinar el tratamiento contable de los activos no corrientes, para que los interesados de los estados financieros conozcan los cambios e inversiones que tienen la empresa en los activos no corrientes.

Alcance. - Aplica a los registros de (PPYE), salvo que una (NIC) manifieste lo contrario.

Algunas definiciones de la NIC 16

Amortización. - Es el desgaste sufrido por la (PPYE) a lo largo de su vida útil. NIC 16 (p.6). Citando a Duque-Sánchez (2015), manifiesta que el grupo del activo no corriente en las empresas se encuentran agrupados en los

elementos representados por el valor de las PPYE menos su depreciación.

Coste. - Es el efectivo o equivalente pagado para comprar una PPYE. Cuando se adoptaron las NIIF al aplicar el Valor Razonable (VR) a una PPYE al determinar el costo real se generaron muchas discrepancias entre las instituciones y los investigadores en Chile, en el periodo previo y el anterior por el impacto que traería la nueva normativa al aplicar el método de revaluación y el del costo porque como resultados habría una variación en el patrimonio de las empresas (Orellana & Azúa, 2017).

Es importante señalar que se debe tomar en cuenta por parte de la administración la gestión de los activos de las empresas para poder optimizar recursos de: diseño del activo, compra, instalación, ensayo, mantenimiento, reutilización y su baja, estos costos en que debe incurrirse deben ser previamente evaluados y deben estar en el presupuesto de la importación de un activo no corriente

Importe amortizable. - Es el costo histórico de una PPYE menos el valor residual NIC 16. El valor de la amortización depende mucho de la vida útil que tenga la PPYE, por lo que sugiere la implementación de las NIIF para el tratamiento contable de los activos de la empresa (Rivera, Ariza, & Quinteros, 2015), en todo caso la vida útil será determinada por las políticas contable que fijen las empresas para sus activos no corrientes.

Importe en libros. - Es el valor de la PPYE, restando las amortizaciones acumuladas y las pérdidas por el deterioro sufrido por el activo no corriente. El control de los activos no corriente en la empresa es de gran importancia en el mundo actual y el departamento contable debe agotar todos los procedimientos para reportar registros de las PPYE en los estados financieros a valor razonable (Navarro, López, & Pérez, 2017)

Importe recuperable. - Es el más alto valor entre el precio de venta de una (PPYE) y su precio de uso

Pérdida por deterioro. - Es el valor sufrido por la PPYE, por obsolescencia o por desgaste del activo. Para Orellana Fuentes & Azúa Álvarez (2017), citando a la NIC 16, manifiesta que una vez que ha sido ingresado un activo, posterior a ingreso se lo puede revalorizar al que hay que restarle los valores que el activo haya sufrido por su deterioro en el periodo que se desea informar. Un activo puede sufrir deterioro por el avance de la tecnología pues siendo nuevos podrían pasar a ser obsoletos.

Valor razonable. - Es el precio por el cual puede ser intercambiado un activo o pagado un pasivo entre partes informadas e interesadas. Es aquel que se puede obtener por su venta, restando los costos estimados para

ubicarlo en el punto de venta (Gallego, Romero, Zapata & Castaño, 2017), si bien es cierto que la empresa puede ubicar de manera fácil el valor razonable de un activo no corriente porque para este activo no corriente se tiene un mercado activo y si no lo hay deberá contratar los servicios de un peritaje.

Valor residual. - Es el valor que puede tener un activo no corriente al final de la vida útil. Las empresas deben de cuidar que los valores presentados en los estados financieros sean a valor razonable de cada uno de sus activos no corrientes, deberá realizarse la disminución y cálculo del desgaste sufrido en cada producción o período económico el cual incide en la presentación de los estados financieros por que una vez calculado su vida útil al final este tendrá un valor denominado valor residual (Católico-Segura & Pulido-Ladino, 2013). En todo caso el valor residual de una PPYE debe ser considerado dentro de las políticas contables que determina la empresa para cada uno de sus activos no corriente al iniciar un ejercicio contable.

Vida útil. - La vida estimada que podría tener una PPYE prestando sus servicios productivos, o las unidades que podría producir, en todo caso la vida útil bajo NIIF y NIC difiere totalmente de las normas tributarias en el Ecuador y el mundo por lo que al declarar el impuesto a la renta de las empresas cualquier tipo de diferencias deberá ubicárselo en la conciliación tributaria, para que a futuro no sea notificada por estas diferencias que por lo regular son impositivas.

También es importante señalar que el ciclo de vida de un activo no corriente se encuentra asociado directamente por la suma de los costos directos, indirectos y todos los demás gastos incurridos y necesarios para dejar el activo listo para la producción.

Reconocimiento de la PPYE. - Su reconocimiento se lo realizará cuando se cumpla las siguientes características: que sea probable que este genere flujos efectivos futuros y que el costo de la PPYE pueda ser estimado con fiabilidad. Para el caso de un activo no corriente propiedad de la empresa que no esté generando flujos de efectivos, este deberá ser reclasificado en el grupo de activos no corrientes mantenidos para la venta por no cumplir con los requisitos que establece la norma para este tipo de activos.

Valoración en el momento del reconocimiento. - Toda PPYE, que cumpla los requerimientos del NIC 16, se valorará por su coste y en caso de que el departamento contable no pudiese estimar su valor la administración podría recurrir a contratar los servicios profesionales de un perito calificado por la Súper Intendencia de Compañías

para que realice el estudio y en base al mismo se ponga su valor razonable.

Componentes del costo de PPYE. - Los valores que comprenden los costos de un activo no corriente son: precio de compra, aranceles, impuestos, costos de adecuación para poner el activo en funcionamiento, transportes, honorarios, desmantelamiento. Esto cambia la forma de registro que se venía realizando en el pasado, pues el valor del activo solo se registraba su costo y no todos los costos y gastos adicionales para dejarlo operativo.

Valoración posterior al reconocimiento de PPYE. - La empresa podrá elegir en las políticas contables el modelo del coste o el modelo de revalorización indistintamente NIC 16 (p.29). Si una empresa en el Ecuador realiza una valoración posterior al del registro inicial deberá de manera obligatoria contratar los servicios de un perito calificado por el organismo de control y la empresa deberá cambiar el modelo de registro quien deberá tomar de manera obligatoria el método de revaluación para aquellos activos que tengan una misma naturaleza.

Modelo del coste. - Un elemento de PPYE se registrará por su costo al que hay que deducirle la amortización acumulada y la perdida por deterioro.

Modelo de revaluación. - Para presentar un activo no corriente con mayor fiabilidad, se registrará por su nuevo valor revalorizado que es su valor razonable (VR), este estudio debe realizársele con suficiente regularidad para mostrar el VR del activo, además en nuestro país debe efectuarse dicho estudio por un perito calificado por la Superintendencia de Compañías. También nos indica la normativa, que, si realizamos un estudio o revaluación de un elemento de la PPYE, deberán revalorizarse los demás elementos de la misma naturaleza. Si por efectos de la revaluación de la PPYE si su valor se incrementase, se le registrará en el patrimonio en el grupo reserva por revaluación de propiedades planta y equipo, y si su valor disminuye se le reconocerá inmediatamente en el resultado del ejercicio.

Método de amortización. - Este concepto y valor deberá ser revisado al finalizar cada periodo por parte de la administración y del departamento contable y si hubiese un cambio significativo en la depreciación se cambiará el método NIC 16 y será registrado como un cambio en la estimación contable NIC 8.

Deterioro de valor PPYE. - Si un activo no corriente ha sufrido deterioro se deberá aplicar lo que dicta la NIC 36 Deterioro del valor de (PPYE).

Baja en cuentas de PPYE. - Según la NIC 16 (p.67), la entidad dará de baja a un activo por su venta, o cuando

no se espere recibir flujo de efectivo futuros por parte del activo no corriente.

Caso práctico

Camaronera la Esperanza Cía. Ltda. Compró una Bomba marca Caterpillar a la empresa IFIASA S.A., el 17 de mayo del 2018 en \$ 47,580.00 USD en el estado de Panamá y para traerlo hasta Ecuador al puerto de Puerto Bolívar se incurrió en otros gastos adicionales que deben ser registrados hasta dejarlo totalmente operativo al equipo de bombeo.

Tabla 1. Costos del Equipo de bombeo marca Caterpillar.

1	Valor de factura en Panamá	47,580.00
2	Flete Internacional	1,890.00
3	IVA 12% en importación	226.80
4	Seguro Internacional (Prima \$ 722 USD)	3,870.00
5	IVA 12% en importación	464.40
6	FODINFA 0.50	237.90
7	AD Valoren 1%	475.80
8	IVA 12% en importación	5,709.60
9	Transporte Nacional	450.00
10	Agente Afianzado de Aduanas	275.00
11	IVA 12% Servicios	33.00
12	Adecuaciones locales	2,589.00
13	IVA 12% Bienes	310.68
14	Desmantelamiento	1,126.00

Fuente: Elaborada por los autores

Tabla 2. Factura.

NºItem	Descripción	Country of origin	HS Code	Qty (pieces)	Unit Price USD	Total Price, USD
1	Bombei team	Panamá	00HSWAJ006	1	47,580.00	47,580.00
				Total	47,580.00	47,580.00

Fuente: Elaborada por los autores

Plan de cuentas. Para desarrollar el ejercicio se ha diseñado un plan de cuentas específico para el registro de la compra de un activo importado.

1 ACTIVO	21112103 311 Retención 1% Seguros y reaseguros
11 ACTIVO CORRIENTE	21112104 312 Retención 1% Bienes no Producidos por la Sociedad
111 EFECTIVO Y EQUIVALENTE DEL EFECTIVO	21112105 341 Retención 2% otros Servicios
1111 CAJA	211122 RETENCIÓN IMPUESTO AL IVA
1111 BANCOS	21112201 Retención 100% IVA en la Fuente
111101 Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	2 PASIVO NO CORRIENTE
112 CUENTAS Y DOCUMENTOS POR COBRAR	222 CUENTAS Y DOCUMENTOS POR PAGAR LARGO PLAZO
1121 CUENTAS POR COBRAR NO RELACIONADAS	2221 OTRAS CUENTAS POR PAGAR LARGO PLAZO
11211 CREDITOS FISCALES DEL IVA	222101 Desmantelamiento de PPYE Maquinaria
1121101 IVA Pagado en Bienes 12%	CUENTAS DE ORDEN DEUDORAS
1121102 IVA Pagado en Servicios 12%	7 IMPORTACIONES
1121103 IVA En Importaciones de Bienes 12%	71 IMPORTACIONES EN TRÁNSITO
12 ACTIVOS NO CORRIENTES	7101 Maquinaria Caterpillar en importación
121 PROPIEDADES PLANTA Y EQUIPOS	7102 Importaciones en tránsito (Carta-Crédito FOB)
12101 Equipo de Bombeo Marca Caterpillar	7103 Importaciones en tránsito (Flete Internacional)
2 PASIVOS	7104 Importaciones en tránsito (Seguro Internacional)
21 PASIVOS CORRIENTES	7105 Importaciones en tránsito (FODINFA 0.50)
211 CUENTAS Y DOCUMENTOS POR PAGAR	7106 Importaciones en tránsito (AD VALOREN 1%)
2111 CUENTAS POR PAGAR NO RELACIONADAS	7107 Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación)
21111 OBLIGACIONES INSTITUCIONES FINANCIERAS	7108 Importaciones en tránsito (Transporte Nacional)
2111101 Carta de Crédito Banco-Machala	7109 Importaciones en tránsito (Agente Afianzado)
21112 OBLIGACIONES CON LA ADMINISTRACION TRIBUTARIA	7110 Importaciones en tránsito (IVA 12% Servicios)
211121 RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE	7111 Importaciones en tránsito (Adecuaciones Locales)
21112101 303 Retención 10% Honorarios Profesionales	7112 Importaciones en tránsito (Desmantelamiento)
21112102 310 Retención 1% Servicios de Transportes	

Tabla 3. Libro diario general. Empresa Camaronera la Esperanza Cía. Ltda.

Fecha	Código	Cuentas	Parcial	Debe	Haber
17/05/18	71	IMPORTACIONES EN TRANSITO	47,580.00		
	7102	Importaciones en tránsito (Carta-Crédito FOB)		47,580.00	
	21111	OBLIGACIONES INSTITUCIONES FINANCIERAS			
	2111101	Carta de Crédito Banco-Machala			
20/05/18	71	P/R. Compromiso de pago por compra de 1 bomba	1,890.00	2,116.80	
	7103		226.80		
	7107				18.90
	02				
	211121	IMPORTACIONES EN TRANSITO			
	21112102	Importaciones en tránsito (Flete Internacional)			
	1111				2,097.90
20/05/18	111101	Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación)	2,097.90	4,334.40	
	71	RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE	3,870.00		
	7104				7.22
	7107	310 Retención 1% Servicios de Transportes	464.40		
	211121				4,327.18
20/05/18	21112103	BANCOS	7.22	237.90	
	1111	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	4,327.18		
	111101				237.90
	71	P/R Pago transporte cheque #1001 Bco. Machala			
	7105	03	237.90	475.80	
20/05/18	1111	IMPORTACIONES EN TRANSITO			
	111101	Importaciones en tránsito (Seguro Internacional)			
	71	Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación)	475.80	5,709.60	
20/05/18	7106	RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE	475.80		
	1111				5,709.60
	111101	Retención 1% Seguros y reaseguros		450.00	
		BANCOS			
20/05/18	71	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	5,709.60		
	7107				45.00
	1111	P/R Pago Seguro cheque #1002 Bco. Machala	5,709.60		
20/05/18	111101				
	71	04			
	7108	IMPORTACIONES EN TRANSITO	450.00		
	211121	Importaciones en tránsito (FODINFA 0.50)	45.00		
	21112102	BANCOS			
	1111	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	405.00		
22/05/18	111101	P/R Pago FODINFA cheque #1003 Bco. Machala	275.00	2,899.68	
	71	05			
	7109	IMPORTACIONES EN TRANSITO	33.00		
	7110	Importaciones en tránsito (AD VALOREN 1%)	27.50		
	211121				
	21112101	BANCOS	33.00		
	211122	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	247.50	1,126.00	
	21112201				
	1111	P/R Pago ADVALOREN cheque #1004 Bco. Machala			
22/05/18	111101				
	71	06	2,589.00		
	7111	IMPORTACIONES EN TRANSITO	310.68	65,038.18	
	7107	Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación)	25.89		
	211121	BANCOS			
	21112104	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	2,873.79		
22/05/2018	1111	P/R Pago IVA import. Cheque #1005 Bco. Machala			
	111101	07	1,126.00		
	71	IMPORTACIONES EN TRANSITO			
	7112	Importaciones en tránsito (Transporte Nacional)	1,126.00		
	2221				
	222101	RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE	65,038.18		
	121	310 Retención 1% Servicios de Transportes	47,580.00		
	12101	BANCOS	1,890.00		
	71	Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569	3,870.00		
	7102		464.40		
	7103	P/R Pago transporte Cheque #1006 Bco. Machala	37.90		
	7107		475.80		

	7104 7107 7105 7106 7107 7108 7109 7110 7111 7107 7112	08 IMPORTACIONES EN TRANSITO Importaciones en tránsito (Agente Afianzado) Importaciones en tránsito (IVA 12% Servicios) RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE 303 Retención 10% Honorarios Profesionales RETENCIÓN IMPUESTO AL IVA Retención 100% IVA en la Fuente BANCOS Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569 P/R Pago IVA import. Cheque #1007 Bco. Machala 09 IMPORTACIONES EN TRANSITO Importaciones en tránsito (Adecuaciones Locales) Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación) RETENCIÓN IMPUESTO RENTA EN LA FUENTE Ret. 1% Bienes no Producidos por la Sociedad BANCOS Banco Machala Cta. Cte. # 1030218569 P/R Pago IVA import. Cheque #1008 Bco. Machala 10 IMPORTACIONES EN TRANSITO Importaciones en tránsito (Desmantelamiento) OTRAS CUENTAS POR PAGAR LARGO PLAZO Desmantelamiento de PPY Equipo Maquinaria P/R. Provisión para retiro de maquinaria al final de su vida útil 11 PROPIEDADES PLANTA Y EQUIPOS Equipo de Bombeo Marca Caterpillar IMPORTACIONES EN TRANSITO Importaciones en tránsito (Carta-Crédito FOB) Importaciones en tránsito (Flete Internacional) Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación) Importaciones en tránsito (Seguro Internacional) Importaciones en tránsito (IVA 12% en importación)	450.00 275.00 33.00 2,589.00 310.68 1,126.00	5,709.60	
--	--	---	---	----------	--

Fuente: Elaborada por los autores.

Análisis del registro de las transacciones registradas en el libro diario general

En el diario general registramos la compra del equipo de bombeo importado desde la República de Panamá, en el plan contable se procedió a crear una cuenta de orden en el grupo 7 denominada: Maquinaria Caterpillar en importación la que es alimentada con las siguientes subcuentas, es decir debitamos todos los valores del costo y gastos y aquellos rubros necesarios para dejar el activo en funcionamiento como dice la norma NIC 16, entre los que se encuentran según el ejercicio planteado los siguientes: importaciones en tránsito (Carta-Crédito FOB), importaciones en tránsito (Flete Internacional), importaciones en tránsito (Seguro Internacional), importaciones en tránsito (FODINFA 0.50), importaciones en tránsito (AD Valoren 1%), importaciones en tránsito (IVA 12% en importación), importaciones en tránsito (Transporte Nacional), Importaciones en tránsito (Agente Afianzado), importaciones en tránsito (IVA 12% Servicios), importaciones en tránsito (Adecuaciones Locales), importaciones en tránsito (Desmantelamiento). Es importante señalar que para el registro de un activo importado se debe tener muy en

cuenta que ciertos bienes y servicios se encuentran grabados unos con tarifa cero y otros con tarifa doce por ciento en el Ecuador.

Una vez que ya se tiene la propiedad planta y equipo operativo, reconocemos a la propiedad planta y equipo con su respectivo grupo de Mayor General: Propiedades Planta y Equipo con el total de 65,038.18, al que a su vez creamos un auxiliar con el nombre de Equipo de Bombeo Marca Caterpillar con el mismo valor, luego acreditamos el total de los valores de la cuenta transitoria del grupo 71 con sus respectivas subcuentas dejándolas en saldo cero.

CONCLUSIONES

La aplicación de las (NIIF) y (NIC), ha traído grandes controversias en su implementación los países que las han adoptado, la NIC 16, es una norma exclusiva para las PPYE, en su doctrina plantea un objetivo, alcance y en sus bases teóricas y una metodología clara para el tratamiento y registro contable para los activos no corrientes, además incluye nueva terminología como: amortización, coste, importe amortizado, importe en libros, importe

recuperable, perdida por deterioro, valor razonable, valor residual, vida útil, desmantelamiento, para el registro se mencionan dos modelo el del costo histórico y el de revaluación.

En la presente investigación se plantea la compra y el registro de un activo importado realizado por la empresa "Camaronera la Esperanza Cía. Ltda.", en donde se va cargando en el diario general todos los valores generados por el costo, todos los gastos adicionales locales incurridos hasta dejar a punto de funcionamiento el activo no corriente en una cuenta de orden denominada importaciones en tránsito que luego es acreditada para dejarla en cero y reconocer la Propiedad Planta y Equipo, Equipo de Bombeo Marca Caterpillar también se crea una subcuenta auxiliar que le permita al departamento contable controlar de manera individualizada esta PPyE a la que le hemos puesto el nombre de Equipo de Bombeo Marca Caterpillar.

Este registro permitirá a la Camaronera la Esperanza Cía. Ltda., reportar el costo del activo importado a valor razonable en los estados financieros, tal como lo exige la Normativa Internacional NIC 16., es decir el costo de un activo comprende no solo su costo, sino que también comprende todos aquellos gastos incurridos hasta ponerlo a punto de producción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos-Sánchez, H. A. (2015). Medición de Activos no financieros. Un análisis de los elementos que intervienen en la decisión de la gerencia al optar por el modelo del valor razonable. *Cuaderno de Contabilidad*, 16(40). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/article/view/13093>
- Católico-Segura, D. F., & Pulido-Ladino, J. R. (2013). Revelación de la información financiera sobre propiedad, planta y equipo en empresas industriales cotizadas en Colombia. *Cuaderno de Contabilidad*, 14(36), 943-970. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v14nspe36/v14nspe36a04.pdf>
- Chávez Cruz, G. J., Campuzano Vásquez, J. A., & Romero Black, W. E. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) una aplicación desde Ecuador. *Quipukamayoc*, 25(47). Recuperado de <http://revista-sinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/13806/12238>
- Chávez Cruz , G., Campuzano Vásques, J., & Chávez Cruz, R. (2015). *Elementos Básicos de la Contabilidad*. Machala: UTMACH.
- Díaz Becerra, O. B. (2014). Efectos de la adopción por primera vez de las NIIF en la preparación de los estados financieros de las empresas Peruanas en el año 2011. *Universo Contabil*, 10(1), 126-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1170/117030156008.pdf>
- Duque-Sánchez, A. P. (2015). Estado de Flujo de Efectivo: aplicación de razonamientos algebraicos y de la NIC 7. *Cuaderno de Contabilidad*, 16(40). Recuperado de <https://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v16n40/v16n40a03.pdf>
- Gallego Arango, D., Romero Villa, M., Zapata Calle, S., & Castaño Ríos, C. E. (2017). Mejores prácticas de auditoría interna para la gestión y el control de activos fijos. *Science of Human*, 2(2), 318-345. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/SHA/article/download/2693/pdf>
- Maza Iñiguez, J. V., Chávez Cruz, G. J., & Herrera Peña, J. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) con fines de financiamiento. *Universidad y Sociedad*, 9(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300029
- Molina Llopis, R., Díaz Becerra, O. A., Capuñay Vásquez, J. C., & Casineli, H. (2014). El proceso de convergencia con las Normas Internacionales de Información Financiera en España, Perú y Argentina. *Actualidad Contable*, 9(18), 5-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5038301.pdf>
- Navarro Silva, O., López Macas, M. E., & Oérez Espinosa, M. J. (2017). Normas de control Contable: operación imprescindible en la gestión empresarial; un caso ecuatoriano. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 46-51. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.co/index.php/rus/article/view/606>
- Orellana Fuentes, C., & Azúa Álvarez, D. (2017). Aplicación del modelo de revaluación de propiedades planta y equipo en empresas chilenas del sector energético. *Estudios Gerenciales*, 32, 102-111. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-estudios-gerenciales-354-articulo-aplicacion-del-modelo-revaluacion-propiedades-S0123592317300062>
- Rivera Rodríguez, G. A., Ariza Jerez, N. M., & Quinteros, M. A (2015). La Lógica Fuzzy como posible herramienta de medición del valor razonable en activos intangibles. *Saber, Ciencia y Libertad*, 2(10), 113-122. Recuperado de http://www.unilibre.edu.co/cartagena/pdf/investigacion/revistas/Revista_Saber_Ciencia_y_Libertad_idx/Saber_Ciencia_y_Libertad_Indexada_2015_12.pdf

11

ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA CIENCIA, DESDE UNA METODOLOGÍA INDAGATORIA EN ESCUELAS PRIMARIAS INDÍGENAS DEL VALLE DEL MEZQUITAL

STRATEGY FOR THE TEACHING AND LEARNING OF SCIENCE, FROM AN INDAGATORY METHODOLOGY IN INDIGENOUS PRIMARY SCHOOLS OF THE VALLE DEL MEZQUITAL

Dra. C. Rosa Elena Durán González¹

E-mail: rdurango@uaeh.edu.mx

MSc. Amílcar Torres Martínez¹

E-mail: torresmar64@hotmail.com

¹Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Durán González, R. E., & Torres Martínez, A. (2018). Estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, desde una metodología indagatoria en escuelas primarias indígenas del Valle del Mezquital. *Revista Conrado*, 14(65), 89-97. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Uno de los retos que enfrentamos dentro de las aulas en comunidades indígenas, es la enseñanza de la ciencia, porque los docentes necesariamente deben considerar ambientes de aprendizaje vinculados a los saberes locales, disponer de los recursos que le proporciona el medio ambiente y la cultura, así como metodologías específicas. Esta investigación plantea desde una metodología indagatoria, la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva por descubrimiento, donde el docente es mediador de un proceso investigativo y dialéctico a través de cuatro fases: focalización, exploración, reflexión y aplicación con nivel de profundidad interpretativo, cuyo muestreo teórico contempla a docentes que laboran en escuelas primarias indígenas, en la Región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo.

Palabras clave:

Aprendizaje, ciencia, enseñanza, estrategia, metodología.

ABSTRACT

One of the challenges we face within the classroom in indigenous communities is the teaching of science, because teachers must necessarily consider learning environments linked to local knowledge, have the resources provided by the environment and culture, as well as specific methodologies. This research proposes, from an investigative methodology, the teaching of science from the perspective of discovery, where the teacher is the mediator of a dialectical and investigative process through four phases: focusing, exploration, reflection and application with a depth of interpretation, whose theoretical sampling includes teachers who work in indigenous primary schools in the Valle del Mezquital Region in the state of Hidalgo.

Keywords:

Learning, science, teaching, strategy, methodology.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que enfrenta la Educación Básica, específicamente la educación primaria, es la enseñanza y aprendizaje de la ciencia; que los niños trasciendan los saberes que adquieren de manera cotidiana en su vida diaria, por otros que, según Kedrov & Spirkin (1968), se presentan como forma superior de los conocimientos que tratan las leyes del mundo externo, que se obtienen mediante métodos cognoscitivos y que se concretan en conceptos valiosos para el desarrollo social y humano (citado en Méndez, 2000).

Se trata de la adquisición del conocimiento científico, el cual no se adquiere solo con las estructuras conceptuales y estrategias utilizadas habitualmente en la vida cotidiana, para lograrlo, se hace imprescindible atravesar un laborioso proceso que, además de ser prolongado en el tiempo, requiere poner en juego exigencias metodológicas en su construcción. En este sentido, “la adquisición del conocimiento científico, lejos de ser un producto espontáneo y natural de nuestra interacción con el mundo...., es una laboriosa construcción social...que solo podrá alcanzarse mediante una enseñanza eficaz que afronte las dificultades que ese aprendizaje plantea” (Pozo, 2006 p. 265). Construcción o re-construcción de un conocimiento que tiene lugar en la escuela, o aún en el aula mediante un proceso sistemático para la construcción de actitudes, procedimientos y conceptos; de lo contrario el sujeto cognosciente tendría pocas o nulas oportunidades de realizarlo a partir de sus vivencias comunes y naturales. Además, la generación de conocimiento científico ha de ser funcional, porque tiene como intención ser transferible a otros contextos y situaciones, que requieren intervención para mejorar el estado actual de las cosas. En consecuencia, podrá transformar las condiciones materiales y humanas de la vida misma, para resolver problemas de la sociedad de la que formamos parte.

El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, no es solo un asunto que preocupe a los docentes y autoridades educativas locales, la UNESCO considera que la educación científica es clave para el desarrollo y crecimiento de las comunidades y por ende, es imprescindible que los ciudadanos adquieran conocimientos científicos, los comprendan y puedan valorar los avances en este ámbito (citado en Avilés, 2011).

La enseñanza y aprendizaje de la ciencia, sin duda, un problema de cuño muy viejo, se renueva en cada momento histórico del desarrollo de la educación. Cada generación se hace preguntas fundamentales en torno a la ciencia, su método y el conocimiento científico, Descartes (1637), planteaba en torno a la generación y apropiación

del conocimiento científico, la observancia y ejecución de reglas o pasos para transitar del conocimiento común o vulgar, hacia el conocimiento científico: La primera era “no aceptar cosa alguna como verdadera ...”; la segunda era “dividir cada una de las dificultades... en tantas partes como fuera posible”; la tercera regla, “construir ordenadamente los pensamientos, empezando por los más simples”... y, finalmente, “hacer enumeraciones tan completas..., que estuviese seguro de no omitir nada”. (citado en Méndez, 2000, p. 508)

Apoyados en los fundamentos gnoseológicos, filosóficos y ontológicos propuestos por estos autores y muchos más, (Newton, Kant, Hegel, Marx, Engels, Comte, Darwin, Kuhn, Locke, Hume, Einstein, Bachelard, solo por citar algunos) se ofrece a nivel institucional o formal una imagen de la ciencia que busca las leyes de la naturaleza, la verdad, mediante la aplicación del método científico, cuya misión es la generación de conocimiento, evitar la subjetividad o intromisión del sentido común e ideología del propio investigador (Méndez, 2000). La enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en aulas y escuelas de educación básica de nuestros tiempos, enfrentan el problema de cómo generar ambientes donde los alumnos aprendan y aprovechen los medios disponibles para su aprendizaje. Para los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario entender el campo y acciones donde se desarrollan las ciencias formales, que se caracterizan porque sus objetos no son cosas ni procesos, sino formas e ideas; las ciencias fácticas, a diferencia de las primeras, sus objetos se ubican en los hechos, cosas y procesos valiéndose de símbolos interpretados y la racionalidad que remite a un sistema de ideas aceptado previamente.

Además, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias han de remitir a los sujetos a las ciencias fácticas, donde se encuentran las ciencias de la naturaleza y las ciencias de la sociedad, cuyo rasgo principal del conocimiento que generan son: la racionalidad y la objetividad. Este rasgo se puede explicar a partir de las características más reconocidas de la ciencia fáctica: es analítica, especializada, metódica, explicativa, abierta y útil, además que el propio conocimiento científico es fáctico, trasciende los hechos, es claro, preciso, comunicable, verificable, sistemático, general, legal y predictivo (Bunge, 2014). Finalmente, se abre la reflexión acerca del método científico. Se puede partir de la negación del propio método científico, entendiendo que la ciencia la han inventado los científicos y consecuentemente, encontramos tantos métodos como hombres de ciencia hay. Lo sustancial es construir las razones para pensar en el método científico, como aquel que no produce automáticamente el saber, pero evita perdernos en el caos aparente de los fenómenos y en la

generación de conocimiento valioso, para la trascendencia del propio ser humano (Olivé, 2000).

El asunto de la enseñanza de la ciencia en el tercer periodo de la educación básica, (5º y 6º grado), es objeto de la asignatura denominada Ciencias Naturales, donde el profesorado debe trabajar con los alumnos durante tres horas a la semana. En este lapso, deben implementar las estrategias más adecuadas, pertinentes y eficaces para que los niños se apropien de las ideas, propuestas y materiales productos de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento científico.

En este proceso de conocimiento científico, está la elaboración preguntas y respuestas basadas en evidencias, de modo que los alumnos entiendan y tomen decisiones sobre el mundo natural y cambios generados por la actividad humana; también se requiere que los estudiantes conozcan los procesos, por medio de los cuales se desarrolla este tipo de conocimiento (Gómez & Adúriz-Bravo, 2011).

Como mencionan Pérez Lameira y González González (2017), parte importante del cuerpo científico son las ciencias naturales, por sus aportaciones en la vida humana; “contribuyen al desarrollo del pensamiento..., para formar conceptos, desarrollar habilidades con relación al estudio de la naturaleza, los fenómenos que en ella ocurren, y se evidencian las causas de lo que sucede en el medio donde se desenvuelve el alumno” (p. 93). Es decir, se pretende que la enseñanza de las Ciencias Naturales provoque un aprendizaje desarrollador en el alumno, lo estimule a pensar y a formarse en valores; de manera similar, Pérez Muñoz y Carballosa González (2018), mencionan: “el estudiante debe ser capaz de imaginar, indagar en un modelo colaborativo desarrollando competencias para adquirir habilidades en la vida cotidiana, buscar más allá del resultado”. (p. 135)

De igual forma se debe reflexionar sobre la relación que tienen las Ciencias Naturales con otras asignaturas, para que el estudiante se convierta en un ser social, activo y participativo en una comunidad y pueda responder a la complejidad de situaciones que en ella se presenten (Pérez Muñoz & Carballosa González, 2018).

Para alcanzar estos fines, los docentes que trabajan en ello diseñan, ponen en práctica y valoran sus resultados para rehacer los procesos, diferentes métodos, técnicas, instrumentos, perspectivas, enfoques y más, que en muchos casos quedan sin registro alguno. Pero también existen esfuerzos loables de identificación, sistematización y teorización de las diferentes formas que día a día, los profesores implementan en sus aulas para enseñar ciencia. Uno de ellos es el de Pozo (2006), quien agrupa

diferentes enfoques en dos grandes perspectivas de la enseñanza de la ciencia. Una perspectiva conceptual que tiene por objeto que los alumnos dominen y comprendan los sistemas conceptuales, en los que se basa el conocimiento científico y la otra, una perspectiva por descubrimiento que además de promover la aprehensión de conceptos, también son fundamentales los procesos y las actitudes. En la primera se concibe a la investigación científica como proceso que hace posible el cambio conceptual, de uno adquirido como conocimiento común o empírico, por otro elaborado de manera sistemática y ordenada denominado conocimiento científico. En la segunda, la investigación científica se concibe como un proceso de construcción social y con ella, la forma de llevar esa investigación al aula como guía de trabajo didáctico.

En la perspectiva conceptual, Pozo plantea cuatro enfoques. Uno de ellos es la enseñanza tradicional de la ciencia. Sus postulados tienen su fundamento en la enseñanza tradicional de la ciencia, a la transmisión de conocimientos por parte del docente y el alumno receptor pasivo. El docente es poseedor de conocimientos ya elaborados.

El segundo enfoque, plantea la enseñanza por descubrimiento. Este enfoque se basa en el supuesto de una metodología activa, orientada a la investigación científica. En ella los alumnos desarrollan un proceso mediante el cual desarrollan sus capacidades intelectuales para acceder a los conocimientos científicos a través del descubrimiento. La experiencia es personal y colectiva y el docente acerca experiencias para que desarrollen tareas y situaciones similares a los científicos para llegar a conclusiones y elaboraciones propias sustentadas teóricamente.

El tercer enfoque es la enseñanza expositiva. Este enfoque parte de los supuestos teóricos de Ausubel, donde la mejora de la exposición de los contenidos, es la clave de los aprendizajes significativos. Para Ausubel, “el aprendizaje de la ciencia consiste en: “transformar el significado lógico en significado psicológico”, es decir, en lograr que los alumnos asuman como propios los significados científicos. Es un andamiaje que parte de las ideas de los alumnos a conceptos científicos mediante las estrategias didácticas progresivas que el docente diseña para conformar el currículo de ciencias (Pozo, 2006 p. 280).

Por último, el cuarto enfoque de esta perspectiva es la enseñanza mediante el conflicto cognitivo. La tarea del docente es conducir al estudiante a situaciones conflictivas para lograr un cambio conceptual a partir de la confrontación, “lograr un cambio conceptual, entendido como su sustitución por otras teorías más potentes, es decir más

próximas al conocimiento científico".(Pozo, 2006 p. 286) (tabla 1)

Tabla 1. Resumen de Perspectivas.

Mundos científicos	Postulados	Enfoques de Enseñanza
Perspectiva Conceptual	Investigación científica Cambio conceptual Empírico-sistema elaborado	Tradicional
		Por descubrimiento
		Expositiva
		Conflictivo cognitivo
Perspectiva por Descubrimiento	Proceso de construcción social De teorías y modelos Forma de llevar la investigación al aula	La investigación dirigida
		Explicación o contrastación de modelos

Fuente: elaboración propia a partir de Pozo (2006)

En cuanto a la perspectiva por descubrimiento, Pozo (2006), identifica al menos dos enfoques. El primero denominado la enseñanza mediante investigación dirigida, pero bajo la supervisión de un profesor que actuaría como "director de investigaciones". (p. 293)

El segundo enfoque correspondiente a esta perspectiva de enseñanza de la ciencia, es la enseñanza por explicación y contrastación de modelos. Desde este enfoque "*se asume la educación científica como un escenario de adquisición del conocimiento. El alumno no puede enfrentarse a los mismos problemas que en su día intentaron resolver los científicos, ya que los abordará en un contexto diferente, dispondrá de elementos de reflexión y redescrición representacional; los modelos y teorías elaborados por esos mismos científicos*".(Pozo, 2006 p. 299)

Desde luego, el recorrido por los enfoques para la enseñanza de ciencias en la escuela, no es exhaustivo, pero sí suficientemente representativo de las tendencias que se movilizan para esta actividad (Ver tabla 2). No obstante, resaltamos la metodología indagatoria por la importancia que reviste para el acercamiento de dos mundos: el científico y el escolar, con la idea de fortalecer los aprendizajes de los alumnos. Aviles (2011), señala que el aula es una sala para la enseñanza indagatoria, en ella los estudiantes buscan activamente soluciones, plantean preguntas, hipótesis y realizan nuevas preguntas orientadoras para indagar con las herramientas investigativas.

En nuestro país, al igual que en muchos otros, el crecimiento en la implementación y aceptación de la metodología indagatoria, para la enseñanza de las ciencias naturales, es ampliamente notorio. Para dar cuenta de ello,

es ineludible hacer una revisión teórico-conceptual de las concepciones que ha adoptado, su fundamentación, etapas y componentes necesarios para su implementación en escuelas y aulas de educación primaria.

Por naturaleza, el ser humano es indagatorio; quiere interpretar el mundo en el que vive, preguntar y encontrar respuestas. Así que durante la historia misma de la humanidad, el hombre ha indagado acerca de su mundo, de su vida misma y de la de los demás. Pero no siempre ha hecho una indagación sistemática, ordenada o sostenida. Esto es, no siempre la indagación se retoma como enfoque pedagógico y se utiliza de manera metódica, para que los profesores enseñen y los alumnos aprendan ciencias.

Según Garritz (2010), uno de los primeros en proponer la indagación como metodología para la enseñanza de las ciencias fue John Dewey en 1910, quien afirmaba que la indagación facilitaría el uso del método científico con sus correspondientes pasos, además de facilitar la participación del estudiante al involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, mientras que al docente le planteaba la función de guía o facilitador (citado en Uzcátegui & Betancourt, 2013).

A través del tiempo y del uso del enfoque indagatorio en diferentes ámbitos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias, se han afinado las etapas para la implementación de la metodología indagatoria. Mediante la etapa de focalización, exploración, comparación o reflexión, de aplicación y evaluación, "*la metodología indagatoria es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que parte de la observación de la realidad, la interacción con problemas concretos, ... promueve la búsqueda de información y la experimentación, por ende, la construcción activa de su aprendizaje*" (Uzcátegui & Betancourt, 2013 p. 117)

Tabla 2. Fases del enfoque indagatorio.

Enfoque	Fases	Estrategias de e-a
Indagatorio	Focalización	Observación de la realidad
	Exploración	Interacción con problemas concretos
	Comparación	Preguntas de investigación Hipótesis, supuestos
	Reflexión	Ánalisis de datos, de contenidos, redacción
	Aplicación- reflexión	

Fuente: elaboración propia a partir de Uzcátegui& Betancourt (2013, p. 117)

La aplicación de esta metodología demanda un proceso sistemático por los componentes y etapas específicas durante su implementación, también es posible adaptar estrategias considerando el contexto y necesidades de

próximas al conocimiento científico".(Pozo, 2006 p. 286) (tabla 1)

Tabla 1. Resumen de Perspectivas.

Mundos científicos	Postulados	Enfoques de Enseñanza
Perspectiva Conceptual	Investigación científica Cambio conceptual Empírico-sistema elaborado	Tradicional
		Por descubrimiento
		Expositiva
		Conflictivo cognitivo
Perspectiva por Descubrimiento	Proceso de construcción social De teorías y modelos Forma de llevar la investigación al aula	La investigación dirigida
		Explicación o contrastación de modelos

Fuente: elaboración propia a partir de Pozo (2006)

En cuanto a la perspectiva por descubrimiento, Pozo (2006), identifica al menos dos enfoques. El primero denominado la enseñanza mediante investigación dirigida, pero bajo la supervisión de un profesor que actuaría como "director de investigaciones". (p. 293)

El segundo enfoque correspondiente a esta perspectiva de enseñanza de la ciencia, es la enseñanza por explicación y contrastación de modelos. Desde este enfoque "*se asume la educación científica como un escenario de adquisición del conocimiento. El alumno no puede enfrentarse a los mismos problemas que en su día intentaron resolver los científicos, ya que los abordará en un contexto diferente, dispondrá de elementos de reflexión y redescrición representacional; los modelos y teorías elaborados por esos mismos científicos*".(Pozo, 2006 p. 299)

Desde luego, el recorrido por los enfoques para la enseñanza de ciencias en la escuela, no es exhaustivo, pero sí suficientemente representativo de las tendencias que se movilizan para esta actividad (Ver tabla 2). No obstante, resaltamos la metodología indagatoria por la importancia que reviste para el acercamiento de dos mundos: el científico y el escolar, con la idea de fortalecer los aprendizajes de los alumnos. Aviles (2011), señala que el aula es una sala para la enseñanza indagatoria, en ella los estudiantes buscan activamente soluciones, plantean preguntas, hipótesis y realizan nuevas preguntas orientadoras para indagar con las herramientas investigativas.

En nuestro país, al igual que en muchos otros, el crecimiento en la implementación y aceptación de la metodología indagatoria, para la enseñanza de las ciencias naturales, es ampliamente notorio. Para dar cuenta de ello,

es ineludible hacer una revisión teórico-conceptual de las concepciones que ha adoptado, su fundamentación, etapas y componentes necesarios para su implementación en escuelas y aulas de educación primaria.

Por naturaleza, el ser humano es indagatorio; quiere interpretar el mundo en el que vive, preguntar y encontrar respuestas. Así que durante la historia misma de la humanidad, el hombre ha indagado acerca de su mundo, de su vida misma y de la de los demás. Pero no siempre ha hecho una indagación sistemática, ordenada o sostenida. Esto es, no siempre la indagación se retoma como enfoque pedagógico y se utiliza de manera metódica, para que los profesores enseñen y los alumnos aprendan ciencias.

Según Garritz (2010), uno de los primeros en proponer la indagación como metodología para la enseñanza de las ciencias fue John Dewey en 1910, quien afirmaba que la indagación facilitaría el uso del método científico con sus correspondientes pasos, además de facilitar la participación del estudiante al involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, mientras que al docente le planteaba la función de guía o facilitador (citado en Uzcátegui & Betancourt, 2013).

A través del tiempo y del uso del enfoque indagatorio en diferentes ámbitos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias, se han afinado las etapas para la implementación de la metodología indagatoria. Mediante la etapa de focalización, exploración, comparación o reflexión, de aplicación y evaluación, "*la metodología indagatoria es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que parte de la observación de la realidad, la interacción con problemas concretos, ... promueve la búsqueda de información y la experimentación, por ende, la construcción activa de su aprendizaje*" (Uzcátegui & Betancourt, 2013 p. 117)

Tabla 2. Fases del enfoque indagatorio.

Enfoque	Fases	Estrategias de e-a
Indagatorio	Focalización	Observación de la realidad
	Exploración	Interacción con problemas concretos
	Comparación	Preguntas de investigación Hipótesis, supuestos
	Reflexión	Ánalisis de datos, de contenidos, redacción
	Aplicación- reflexión	

Fuente: elaboración propia a partir de Uzcátegui& Betancourt (2013, p. 117)

La aplicación de esta metodología demanda un proceso sistemático por los componentes y etapas específicas durante su implementación, también es posible adaptar estrategias considerando el contexto y necesidades de

los alumnos. Por eso, a continuación, se presenta un procedimiento del cual se lleva a cabo, la investigación de las estrategias de enseñanza de ciencias en aulas de 5to. grado de educación primaria, en comunidades indígenas del Valle del Mezquital del estado de Hidalgo, para interpretar, conocer e intervenir con alternativas indagatorias e incorporar saberes tradicionales, desde el contexto comunitario y experiencias de los docentes.

DESARROLLO

Ha resultado sumamente relevante realizar este trabajo desde una perspectiva de investigación mixta, que permitió recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, y usar una serie de elementos teóricos para responder al planteamiento del problema.

El proyecto contempló tres fases; la primera, permitió definir la perspectiva metodológica de investigación, selección y ubicación de las instituciones de educación primaria indígena y la reconformación del equipo de trabajo. Para este estudio seleccionamos 20 escuelas primarias bilingües indígenas de los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal; a partir de identificar una serie de factores que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación cuantitativa contempló una encuesta aplicada a los docentes; la parte cualitativa consideró la investigación etnográfica y diario de campo y entrevistas.

En la segunda fase, se aplicó la encuesta, cuyos destinatarios fueron los docentes de 5to. grado de las escuelas de los municipios seleccionados, con la finalidad de recuperar elementos del contexto, así como aspectos culturales y educativos. Lo más relevante de la encuesta fue recoger opiniones y prácticas de los docentes, que llevan a cabo en las aulas para la enseñanza de las ciencias naturales. También como parte de la fase dos, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de los grupos de 5to grado ya señalados. Al estilo de Taylor & Bogdan (1989), se retomaron como "herramientas de excavar". Con la aplicación de esta técnica, se intentó comprender el mundo que viven docentes, padres de familia y alumnos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la biodiversidad en un contexto tan singular, como El Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo. De manera paralela, cada miembro participante como investigador llevó su diario de campo, en el cual registraron datos o información relevante, como escenarios o medio geográfico.

Finalmente, la fase tres contempló el trabajo de gabinete para la sistematización y análisis de resultados, que permitieron formular conceptos y teorías sobre el estado de la enseñanza de la biodiversidad (plantas) que los

docentes desarrollan en las aulas, para contrastar esta información con el método indagatorio.

Datos del contexto

El valle del Mezquital es una región compuesta por 27 municipios, con clima semidesértico y escasez de lluvia, las temperaturas son altas durante el día y bajas durante la noche. Según Moreno & Garret (2006), afirman que la vegetación es principalmente xerófila, se extiende del centro hacia el norte; en esta subregión la práctica de agricultura es de temporal, así como las condiciones climáticas favorecen el pastoreo. Entre las plantas de esta región está el magüey, la lechuguilla, biznagas, entre otras cactáceas que tienen hojas con espinas como característica. Los productos como plantas y materia prima, se explotan intensivamente para la comercialización en productos artesanales como canastas y artículos de ixtle, que se venden en mercados regionales y locales.

El sistema agrario tiene una conexión con el sistema alimenticio, y este a su vez con el sistema educativo. Si hay una mala cosecha existirán deficiencias en los otros sistemas por efecto dominó; si no hay un conocimiento pleno de la forma de cultivar, de las plantas que benefician el cultivo o aquellas que perjudican la siembra, no existirá una buena cosecha perjudicando los otros sistemas.

Esta región se identifica como una región étnica, donde la mayoría de los pobladores hablan lengua ñähñü en peligro de extinción, por ser pocos los niños que la entienden y/o hablan. Por su parte la mayoría de los docentes la entienden, hablan y escriben y fomentan su uso mediante prácticas comunicativas orales y escritas. La cultura, costumbres, tradiciones y saberes, perduran a pesar de la pérdida de la lengua, porque se recrean y transmiten de generación en generación a través de las prácticas culturales.

Los docentes que trabajan en escuelas primarias bilingües, ubicadas en la región del Valle del Mezquital, específicamente en los municipios de Ixmiquilpan y el Cardonal, desarrollan su práctica educativa con limitantes al acceso, a las tecnologías, a la conectividad, escasos materiales de apoyo y bibliográficos.

Para esta tarea, el docente recurre a una serie de conocimientos previos que el alumno posee acerca de su entorno. En este sentido, el docente no siempre obtiene el mejor provecho de los conocimientos de sus alumnos, sus propias concepciones sobre los fenómenos, aunque en muchas ocasiones son incorrectas. En este proceso de la exploración de ideas previas, el docente enfrenta una diversidad de puntos de vista y opiniones, que no siempre

tiene la oportunidad de reinterpretar y volver a poner a disposición del estudiante como explicación alternativa.

La estrategia de intervención consistió en recuperar las estrategias que implementa el docente en el aula y los recursos disponibles, tanto institucionales como del contexto, así como las condiciones de educabilidad de los niños para llevar a cabo acciones innovadoras. Los contenidos del bloque II contemplan el reconocimiento de la diversidad, la identificación de algunas plantas endémicas, el deterioro de los ecosistemas y el cuidado de la biodiversidad. En ellos, el alumno debe comprender fenómenos y procesos naturales desde una perspectiva científica, para desarrollar habilidades enfocadas a la ciencia y actitudes que le permitan un mejor desarrollo humano y cuidado de su salud, protección del ambiente,

encaminado a un pensamiento crítico en la búsqueda de nuevas explicaciones.

Las niñas y niños que cursan el quinto grado, provienen de familias con diversas formas de organización, en su mayoría con recursos económicos limitados, producto del medio en el que habitan que los obliga a tener empleos temporales en la agricultura y en diversos oficios.

Con todo lo anterior, se plantea una alternativa para que cada docente tenga una opción más para enfrentar los problemas en el aula, transformar su práctica con la metodología indagatoria. Un ejemplo del tratamiento de un contenido de 5to es el siguiente, en él se han incorporado elementos del diagnóstico, así como experiencias de los docentes (ver tabla 3):

Tabla 3. Propuesta de Ciencias Naturales 5to. grado tema de la biodiversidad.

Bloque II	¿Cómo somos y cómo vivimos los seres vivos? Los seres vivos son diversos y valiosos, por lo que contribuyen a su cuidado.					
Aprendizaje esperado:	Reconoce que la biodiversidad está conformada por la variedad de seres vivos y de ecosistemas					
Contenido:	Variedad de grupos de seres vivos y diferencias en sus características físicas.					
Etapa de Focalización						
Experiencia						
En esta etapa se incorpora o delimita el contenido curricular y los saberes locales. Lo importante de esta fase es la vinculación del contenido (las plantas), con el contexto cultural y de biodiversidad que favorece aprendizajes significativos. En esta etapa los niños problematizan su realidad. Los docentes, desde su experiencia, implementan la técnica de lluvia de ideas sobre el tema de las plantas desde diferentes ámbitos: biológico, cultural, medicinales, etc. Con ello los alumnos plantean hipótesis de trabajo del proceso de construcción social y rigurosidad científica. Podrán sugerir actividades que orienten la búsqueda de información con personas especialistas de la comunidad o relacionadas al tema. También es importante en esta fase, la búsqueda de información en bibliografía especializada sobre la cultura de su región, así como elementos históricos para un nivel de profundización. Cabe resaltar que el contenido y su complejidad tocan paralelamente todas las asignaturas, historia de la región, geografía, español, mediante las situaciones comunicativas, producción de textos etc., así como las matemáticas como herramienta.						
Propósito	Exponer sus saberes acerca de las características de las plantas del Valle del Mezquital.					
Pregunta problematizadora	¿Por qué algunas plantas de esta región tienen espinas?					
Actividades sugeridas	Recursos	Recuperación de saberes				
Escriba en el pizarrón la pregunta problematizadora. Coloque las plantas (Una con espinas y otra sin ellas) en un lugar visible para todos los alumnos. Anime a los alumnos a participar provocándolos con datos que usted sabe acerca de la localidad, de la vida familiar de los niños, de las características geográficas del lugar, clima, del uso de las plantas tanto comestibles, medicinales y tóxicas. Realice una clasificación de la información por temáticas o interés. Forme equipos para búsqueda de información documental y de campo.	Dos plantas originarias del lugar, una con espinas y otra sin ellas.	Anote en el pizarrón aquellas aportaciones que ayuden a cumplir el propósito de esta etapa.				
Etapa de Exploración						
Experiencia						
En esta fase, los alumnos cuentan con conocimiento suficiente e hipótesis de trabajo que pueda orientar la búsqueda de información para organizar la entrada al campo. La técnica utilizada es la observación y diario de notas, recolección de plantas para su clasificación, dibujan, registran, intercambian experiencias. Pueden hacer entrevistas a personas de la comunidad sobre el uso de las plantas medicinales y comestibles. A partir de los nuevos datos, los alumnos contrastan la información anterior para plantear nuevas preguntas e hipótesis. En esta etapa pueden realizar enunciados afirmativos.						
Propósito	Construcción de datos en el campo a partir de sus saberes y en la contrastación con las evidencias que oferta la naturaleza.					

Actividades sugeridas	Recursos	Productos	
Organice una salida al campo, conformando equipos de dos o tres integrantes. Los alumnos, en equipo observan y exploran la diversidad de plantas que encuentran. Recolectan algunas muestras preferentemente bajo libre determinación, pero si no, el docente orienta con la formulación de preguntas. Registran sus observaciones, dibujan, toman fotografías o graban sus diálogos respecto a sus hallazgos.	Libreta, lápiz o lapicero, colores, cámara fotográfica, grabador de voz.	Notas que describen sus observaciones. Dibujos de plantas. Fotografías en formato digital. Grabaciones de voz. Entrevistas a personas de la comunidad con saberes sobre plantas de uso medicinal y comestible.	
Etapa de reflexión	Experiencia En esta fase, los alumnos clasifican, comparten, contrastan, opinan, argumentan y triangulan información sobre la etapa de investigación documental con datos del trabajo de campo, para poder realizar argumentos o enunciados afirmativos sobre los conocimientos de las plantas del valle del mezquital. Revisan las preguntas iniciales de investigación. Organizan un informe de los resultados sobre temáticas consensuadas sobre las plantas de la región. Analizan la conexión de las plantas con la medicina tradicional, gastronomía, rituales sagrados, rituales religiosos. La relación del medio ambiente con la cultura.		
Propósito	Analizar y elaborar conclusiones a partir del tratamiento y comprensión de los datos construidos.		
Actividades sugeridas	Nuevos conceptos	Recursos	Productos
En el aula, los alumnos comparten el material construido en el campo. Analizan, clasifican, discuten y argumentan. Plantas con espinas y sin espinas. Plantas comestibles, de ornato, medicinales y otros usos como rituales, tradiciones. Comparan sus nociones expuestas en la etapa de exploración con las que emergen del análisis. Elaboran sus conclusiones por medio de argumentos, discusiones y planteamiento de situaciones conflictivas. A partir de las conclusiones el docente genera una discusión alternativa para introducir nuevos términos y conceptos. Da explicaciones, proporciona materiales o coordina la búsqueda bibliográfica.	Plantas endémicas, xerófitas, cactáceas.	Libros, revistas, videos	Redacción de sus conclusiones ilustradas con dibujos, fotografías, esquemas, etc.
Etapa de Aplicación y difusión del conocimiento	Experiencia La aplicación es la transferencia del conocimiento construido en el aula y los enunciados afirmativos argumentativos, que se construyeron a partir de hipótesis de trabajo y de las preguntas de investigación, así como de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo y en las entrevistas a los especialistas. La aplicación tiene diferentes réplicas: acontextos, a distintos contenidos, a nuevas preguntas de investigación. Los alumnos podrán realizar una exposición de plantas, conferencias, muestras o museo vivo de plantas, donde ellos como especialistas del tema podrán argumentar, difundir y ejemplificar las plantas del valle del mezquital, acciones de cuidado del medio ambiente y relación que existe con su cultura y relación con la vida económica del lugar, antecedentes históricos de los antepasados etc.		
Propósito	Transferir los aprendizajes a situaciones alternas a la vida en el aula.		
Pregunta propositiva	¿Qué hacemos para identificar las plantas reconocidas con sus respectivas características?		
Actividades sugeridas	Recursos	Plan de acción	
El docente orienta lo aprendido a través de lluvia de ideas, deliberación y argumentación hasta lograr un acuerdo que puede ser por libre determinación de los alumnos o por inducción del profesor. Proceden a la planificación de la actividad acordada. Por ejemplo, una nueva visita al campo con carteles previamente elaborados con los nuevos saberes para colocarlos en las plantas identificadas. Proponen formas de difundir los hallazgos de su investigación. Registren la ruta de investigación, las huellas que siguieron en su investigación y los pasos que dieron para lograr el conocimiento de su región y las plantas.	Determinados por los propios alumnos en función de los acuerdos logrados.	Definición de la actividad de transferencia. Determinación de propósitos. Diseño de las actividades a realizar. Propuesta para valorar lo aprendido. Elaboración del cronograma.	

De elaboración propia a partir de las experiencias docentes sobre el tema de las plantas.

CONCLUSIONES

En cada una de las fases, se propone que alumnos y docentes asuman un rol activo y de colaboración entre sus compañeros de clase, con la comunidad y personas que poseen los saberes locales. En este caso, el docente motiva a los estudiantes, es moderador y guía, activa los conocimientos previos, formula preguntas, propicia la reflexión, orienta y evalúa. Por su parte el alumno explora y explicita sus ideas previas, hace predicciones, observa, investiga, registra datos, argumenta, razona, confronta sus puntos de vista, defiende sus resultados, explica sus procedimientos, muestra evidencias, escucha críticamente a sus compañeros, interioriza el aprendizaje, transfiere lo aprendido para nuevamente formular preguntas. La evaluación es un proceso formativo. La calificación en ningún caso será sancionadora ni debe llegar a la emisión numérica, aunque debe contribuir con ello. Lo fundamental es que permita reconocer las fortalezas y las zonas de oportunidad de todos los participantes, a fin de tomar decisiones para mejorar.

En este sentido “la estrategia permite a los estudiantes aprendizajes autorregulados útiles para la vida, que se caracterizan para la independencia cognoscitiva, el desarrollo de la reflexión, pensamiento crítico, evaluación y control de sus aprendizajes con el desarrollo de procesos motivacionales y afectivos”. (García Navarro, Massani Enríquez & García Navarro, 2015, p. 63)

Esta propuesta de intervención innovadora por sí sola no logrará el cambio transformacional, lo lograrán los docentes si son capaces de asimilarla, de hacerla propia, pero sobre todo, si la retoman como un elemento más que contribuye a replantear la enseñanza de las ciencias, en la escuela primaria indígena, si la conciben como una posibilidad para el aprendizaje de los alumnos, sobre la que se pueden construir muchas más, poniendo en juego el propio saber de los sujetos que intervienen, sus aptitudes y actitudes, pero además, sus emociones, sus sentimientos y su voluntad para hacer de estos procesos educativos, algo que verdaderamente sirva a todos de principio a fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avilés, J. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde “Charpack y Vygotsky” *Revista de las Sedes Regionales*, 12(23), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/666/66622603009.pdf>

Báez, L., et al. (2012). *Los pueblos indígenas de Hidalgo*. Atlas etnográfico. México. INAH- CONACULTA.

García Navarro, M. C., Massani Enríquez, J. F., & García Navarro, X. (2015). Estrategias de Aprendizaje. Una premisa indispensable en la formación inicial del logopeda. *RevistaConrado*, 11(50), 62-66. Recuperado de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/246/pdf_40/

Gómez, A., & Adúriz-Bravo, A. (2011). Cómo enseñar ciencias. En, México. Secretaría de Educación Pública, *Las ciencias naturales en educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. (93–128). México: SEP – UPN.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Kédrov, M.B., & Spirking.A. (1968). *La Ciencia*. México. Grijalbo.

Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia: un enfoque epistemológico. *Espacio abierto*, 9 (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12290403.pdf>

Moreno, A., & Garret, M.G. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. México: Paidós- UNAM

Pérez Lameira, S. C., & González González, D. A. (2017). El desarrollo de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria. *Revista Conrado*, 13(57), 91-97.

Pérez Muñoz, F. J., & Carballosa González, A. M. (2018). Solución de problemas complejos en las ciencias naturales de la Educación Básica. *RevistaConrado*, 14(64), 133-138. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/797/830/>

Pozo, I. J. (2006). Enfoques para la enseñanza de las ciencias. En, J.I. Pozo & M. A. Gómez Crespo, *Aprender y enseñar ciencias*. (265 – 308). Madrid: Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Uzcátegui, Y., & Betancourt, C. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de Investigación*, 37(78), 109-127. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/reinvest/article/viewFile/3208/1519>

12

RELACIÓN MASONERÍA-EDUCACIÓN: ANÁLISIS DESDE EL CONTEXTO CUBANO

MASONRY-EDUCATION RELATIONSHIP: ANALYSIS FROM THE CUBAN CONTEXT

Dr. C. Haens Beltrán Alonso¹

E-mail: hbeltran@ucf.edu.cu

Dr. C. Samuel Sánchez Gálvez¹

E-mail: sasaemca@gmail.com

Dra. C. Jency Niurka Mendoza Otero²

E-mail: jmendoza@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Beltrán Alonso, H., Sánchez Gálvez, S., & Mendoza Otero, J. N. (2018). Relación masonería-educación: análisis desde el contexto cubano. *Revista Conrado*, 14(65), 98-105. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El análisis de la relación Masonería- educación desde el contexto cubano permite comprobar como la educación fue la vía fundamental de influencia de la institución fraternal. La educación se convirtió en uno de los campos de pugna entre la Masonería y la Iglesia Católica, las campañas de la primera por la laicidad del estado y la educación, junto a la fundación de escuelas, orfanatos y universidades, fueron los nuevos motivos del enfrentamiento. En el desarrollo del trabajo se observa no sólo la lucha de la Masonería por la educación, sino la introducción en Cuba por esta de las más novedosas teorías y prácticas de enseñanza. El recorrido por la relación Masonería-Educación en el contexto cubano concluye a pocos años de triunfar la Revolución Socialista de 1959, no sin antes haber desplegado un amplio accionar educativo.

Palabras clave:

Cuba, Masonería, Educación, Lucha, Educación masónica.

ABSTRACT

The analysis of the Masonry-education relationship from the Cuban context allows us to see how education was the fundamental means of influence of the fraternal institution. Education became one of the fields of struggle between masonry and the Catholic Church, the campaigns of the first for the secular state and education, together with the founding of schools, orphanages and universities, were the new reasons for the confrontation. In the development of this work is observing not only the struggle of masonry for education, but also the introduction in Cuba by this of the most novel theories and teaching practices. The journey through the masonry-education relationship in the Cuban context concludes a few years after the Socialist Revolution of 1959 triumphed, but not before having deployed a wide educational action.

Keywords:

Cuba, Masonry, Education, Struggle, Masonic education.

INTRODUCCION

La educación del pueblo fue una de las esferas más des-
cuidadas por el estado cubano hasta 1959. Conscientes
los gobernantes de que mediante la educación se con-
forma, desde una concepción interesadamente clasista,
el pensamiento, la ideología, y la cultura en todas sus
acepciones, siempre el control de la enseñanza contó
con una consecuente priorizada atención, a la hora de
hacer gobierno.

La incidencia de la educación y del magisterio en la política, y en este caso puntual en las posibilidades que abría para inculcar el ideal independentista, la avizoró uno de nuestros padres fundadores al manifestar: “*Tengamos el magisterio y Cuba será nuestra*”. (Conde, 2001, p. 263)

Lugar único ocupó la Iglesia Católica durante el proceso de conquista y colonización, por el empleo de la enseñanza como instrumento de control: “*La Iglesia Católica representó en Cuba el brazo espiritual del poder colonial. Tenía el privilegio de la cultura y por supuesto del poder colonial*”. (Buenavilla, t al., 1995, p. 5)

Hasta 1898, el dominio sobre la enseñanza por parte de la Iglesia Católica fue prácticamente absoluto. Más allá de ella, la metrópolis no se preocupó por un establecimiento extendido de instituciones escolares en Cuba. Entre las fundadas entre los siglos XVIII y XIX, destacaron el Real y Conciliar Colegio Seminario San Basilio El Magno (1722), la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana (1728) y el Real y Conciliar Colegio Seminario San Carlos y San Ambrosio (1773).

La aparición de la Real Sociedad Económica de Amigos del País (1793) acentuó e institucionalizó la búsqueda por parte de algunos individuos de vías alternativas a las de la Iglesia Católica para educar a los sectores y capas populares de la población. Con el asentamiento de la masonería en la Isla y la fundación de las primeras logias en la primera mitad del siglo XIX, aparecieron en ella los primeros intentos por lograr una enseñanza laica y más científica.

La institución masónica se definió desde sus orígenes como una vía para la educación. El masón norteamericano Albert Pike diría al respecto:

El Masón se dedica a la causa de la LIBERALIDAD [sic] y la TOLERANCIA [sic] contra el Fanatismo y la Persecución, política y religiosa; a la de la EDUCACIÓN [sic], la INSTRUCCIÓN [sic] y la ILUSTRACIÓN [sic] CONTRA el Error, la Incultura y la Ignorancia (Pike, 2001, p. 43).

En la Isla se identifica fundamentalmente a la masonería y sus miembros con las gestas independentistas.

El hecho es que en sus logias se conspiró y preparó a los hombres que marcharían a la manigua a por la libertad de Cuba, y que las principales figuras de las gestas independentistas pertenecieron la institución.

Más allá de ello, mucho se toma en cuenta su labor en el orden social. La fundación de escuelas fue uno de los aspectos más reconocidos de la labor de la masonería. La búsqueda de una sociedad más justa, en la cual negros y mujeres accedieran al a educación fue una preocupación de esa hermandad. Ello contó con un especial énfasis a partir de 1902, con el establecimiento de la República de Cuba.

DESARROLLO

La preocupación y la ocupación de la masonería cubana por la educación del pueblo hunde sus raíces en uno de sus fundamentos filosóficos: los ideales de la Ilustración, los cuales hallan en la educación la vía idónea para el progreso individual y social. En consecuencia, para la masonería educar es ir hacia adelante, progresar.

Al propio tiempo, en la Cuba del siglo XIX, al educar, la masonería luchaba por la instauración de una sociedad liberal, laica, en la cual el hombre disfrutase de sus libertades, de progreso, de libertad económica, entre otras. Como cualquier otra institución, garantizaba mediante la educación la transmisión de un tipo de ideología, la inherente a ella.

Mientras, la Iglesia Católica, dueña y señora del ámbito educacional cubano, propugnaba para la Isla una educación escolástica. Solo a “*finales del siglo XIX, tuvo en el neotomismo su concepción filosófica... expresión del imperativo de cambios ante la modernización que tiene lugar en el ámbito universal*”. (Guzmán, 2001, p. 60)

El Gran Oriente de Cuba y las Antillas (GOCA), reunió en sus filas a muchos de los principales implicados en el alzamiento independentista del 10 de octubre de 1868. Se le atribuye un papel importante en la preparación de la Guerra de los Diez Años, “*hay numerosas referencias que nos permiten valorar la importancia que tuvo el cuerpo masónico cubano Gran Oriente de Cuba y las Antillas en la creación y divulgación de un proyecto teórico, social y político para una sociedad nueva e independiente*”. (Torres, 2005a, p. 117)

El fundador del GOCA, Vicente Antonio de Castro y Bermúdez, llamaba a las liturgias de dicho Gran Oriente un *sistema de pedagogía social* (Torres, 2005, p. 117). De Castro estableció como primera categoría a vencer por el iniciado la *Educación Primaria*, le continuaban

las comunes a todo sistema educacional, la *educación Secundaria, la Superior y por último la Normal* (de Castro, 1867, pp. 2-3). El uso de los nombres de los niveles de enseñanza evidencia la finalidad educacional de sus liturgias y ubica como nivel supremo la formación de maestros. Para estos últimos “*Sus deberes peculiares son, instruir é [sic] ilustrar á [sic] sus hermanos, hacer que reíen entre ellos la caridad, la [sic] y el Amor Fraterno*”. (De Castro, 1867, p. 9)

El masón cubano Aurelio Almeida Caracterizó, de manera muy sintética y coherente, el papel educativo del GOCA:

Una juventud ilustrada, fogosa y elocuente y una pléyade de hombres probados ya en las luchas del saber y aun en la administración acudieron presurosos al templo masónico, ávidos de luz y progreso, pensando hallar la ocasión y el medio de realizar sueños hermosos de paz y de venturas y de gloria. Entonces desapareció en un instante la dulce y apacible calma que hasta allí reinara en los recintos de las logias; y el fuego vivo de mil y mil discusiones apasionadas y candentes, donde no había tema vedado a la fecunda inteligencia de aquellos bravos y nuevos adalides de la idea, el metódico y acompañado trabajo del obrero quedó para siempre interrumpido, y la masonería trocose [sic] en palenque de investigaciones sociales y políticas (Almeida, 1883, p. 42)

La lectura de dichas liturgias explica por qué su autor las denominaba como pedagogía social y, sobre todo, por qué puede considerarse al mismo como un educador social. En la primera categoría, dedicada a la primaria se indica al profano en la ceremonia de iniciación:

“*Sabed que el que no piensa ó [sic] no examina, que el que jura en las palabras de otro y se abstiene de investigar si lo que se le enseña ó [sic] ha enseñado, es cierto; no es hombre, es una máquina, Dudad, amigo mio [sic], de lo que no comprendéis [sic] ó [sic] no conoceis [sic] por vos mismo*”. (De Castro & Bermúdez, 1867, pp. 32-33)

Aspecto que resulta revolucionario desde el punto de vista político y pedagógico, pues políticamente predominaba en Cuba el gobierno de facultades omnímodas, el cual no permitía ninguna forma de disentimiento. En momentos en los cuales en la educación la memorización era la norma, de Castro promovía el aprendizaje a partir de la investigación, el cuestionamiento, la discusión, la construcción del pensamiento.

Durante todo el siglo XIX, parte destacada de la masonería cubana promovió la educación. Los más sobresalientes masones cubanos vieron en el cumplimiento de tal tarea una de las vías fundamentales para alcanzar la anhelada independencia.

Fue la educación un tema recurrente en el debate de los masones del XIX. Un botón de muestra aparece en un estudio sobre la historia de la logia masónica cienfueguera Fernandina de Jagua, en el período 1878-1902.

La logia mantuvo en sus debates prioridad por la educación, a tono con la preeminencia que a ésta da la masonería y con las ideas de la época que la consideraban como la principal solución a los graves problemas sociales que vivía el país (Sánchez, 2010).

El fin del período colonial y ascenso de la República trajo para los masones -entre otros planos, en el educacional-, nuevos motivos de lucha. Como ya se apuntó, el dominio de la Iglesia Católica sobre la educación fue casi exclusivo durante el régimen español, aunque no único.

A tono con la tradición laica de las Constituciones cubanas escritas y aprobadas en plena guerra, las discusiones en la Asamblea Constituyente de 1901, derivaron en que, al aprobarse la misma, en ese propio año, quedara en ella plasmado el carácter público y laico de la enseñanza.

Durante los primeros años de la República Neocolonial los debates sobre la educación (entre otros problemas sociales) hallaron lugar en los editoriales de la revista *La Gran Logia*.¹ Un estudio del órgano de prensa oficial de la masonería cubana, de 1920 a 1924, revela algunas de las características del pensamiento de la institución. Se hallan entre ellas:

“*La defensa de lo nacional, la postura contraria a la injerencia estadounidense en Cuba en cualquiera de sus formas, la lucha por la preservación de conquistas sociales ya legitimadas en la vida nacional estrechamente vinculadas al pensamiento institucional, verbigracia el derecho y ejercicio del librepensamiento, el laicismo del Estado -en especial la educación primaria laica, el matrimonio civil o el derecho al divorcio*”. (Beltrán & Mendoza, 2013, p. 94)

Unido al problema del carácter laico de la enseñanza, y a modo también de garantizarlo, los masones cubanos incursionaron en la fundación o auspicio de colegios: “*Muchas logias, tanto en La Habana como en el interior, fundaban y sostenían escuelas, entre las que recordamos la de “los Apóstoles”, bibliotecas, como las de Mártires de la Libertad y Unión Hispano Americana... la Gran Logia, como tal, sostenía una escuela gratuita, La casa de los niños*”. (Martínez, 2006a, p. 83)

No es objeto de la presente investigación analizar exhaustivamente el funcionamiento de las escuelas fundadas o auspiciadas por la institución masónica en Cuba.

¹ La revista *La Gran Logia* fue declarada órgano oficial de la Gran Logia de Cuba de Gran Logia de la Isla de Cuba desde 1881.

Se tomará en cuenta *La casa de los niños*, como directo de la creación de la Universidad Nacional Masónica *José Martí*.

La fundación de esa escuela constituyó para la masonería un sentar bases, un ejercicio preparatorio indispensable en el orden educacional, para enfrentar el patrocinio de otro centro educacional de mayores vuelos, en este caso una universidad.

A futuro, la escuela *La Casa de los Niños*² sirvió a la Universidad Masónica como centro para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía. Su grado de desarrollo en materia educacional ayuda a comprender el ambiente en que desarrollaron sus actividades prácticas los estudiantes de esta facultad.

La fundación de *La casa de los niños* se acordó en la sesión extraordinaria de la Alta Cámara, del 22 de septiembre de 1935.³ Dicha aprobación se dio a conocer en la Circular No. 16, en su acuerdo número 21. En ella se planteaba: “*Aceptar el proyecto procedente de las RR.: Logias Justicia y América, por el que se establece una fundación bajo el nombre de La Casa de los Niños, Escuela Nacional Masónica, que habrá de inspirarse en las orientaciones del movimiento pedagógico conocido por Escuela Nueva*” (Gran Logia de Cuba, 1935, p. 544).

Del acuerdo mismo de creación ya se extrae el fundamento pedagógico que regiría la escuela, la *Escuela Nueva*. La importancia de la Escuela Nueva como tendencia ha sido, sintéticamente, expresada por Iglesias (1998) en su tesis doctoral. En ella planteó que “*en las tendencias pedagógicas la Escuela Nueva y la Pedagogía Liberadora de Freire, se abordan modelos de ruptura, de cambio de transformación total y hace que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica, que posibilite una acción transformadora sobre la sociedad y sobre sí misma*”. (Iglesias León, 1998, p. 14)

Opiniones sobre el uso de los principios de la Escuela Nueva, como modelo, educacional ofreció Díaz (1953), en una conferencia, primero impartida en la logia Antonio de la Piedra, y luego publicada bajo el título *La Escuela Moderna* [sic]. Para Díaz, la escuela nueva, “*debe llevar este nombre por su naturaleza y condiciones, tiende al desarrollo integral del educando, tanto de sus facultades*

² Es detectable la influencia de María Montessori, con su modelo La Casa dei Bambini, creada bajo los influjos de la nueva educación o movimiento de la Escuela Nueva.

³ Reunión de todos los representantes de las logias del país, es el organismo supremo en materia de gobierno.

físicas como intelectuales, acordes ambos desarrollo con el desenvolvimiento moral del alumno”(p. 3).

La Casa de los Niños según su propio reglamento, impartiría e impartió las enseñanzas Primaria elemental, Primaria superior, Enseñanza especial y Secundaria. La masonería otorgaba becas para que aquellos niños cuyos padres no pudiesen pagar sus estudios, matricularan en la escuela.

Otras iniciativas demostraban la preocupación de la masonería por la educación. Nos referimos a *El zapato escolar* y el *Traje masónico*. Estas instituciones paramasónicas fueron creadas en 1920 y 1925 respectivamente “Por las mismas razones que el 6 de enero de 1920 se creaba *El Zapato Escolar*[sic], el 9 de agosto de 1925 un grupo de masones pertenecientes a la hoy centenaria logia *Amor Fraterno*[sic] fueron convocados por el venerable hermano Francisco Yero Echevarría para dejar constituida oficialmente la nueva institución paramasónica “*El Traje Masonico*[sic]” . (Martínez, 2006b, p. 72)⁴

Impulsaron ambas iniciativas la deplorable situación en que se encontraban los niños pobres que asistían a la escuela pública y la consecuente deserción escolar de muchos de estos por carecer de uniformes y zapatos. Obvio, ambas acciones, pese a constituir una obra altruista de la masonería cubana, no atacaban la esencia del problema.

Dado que se particulariza en la participación de la masonería en la educación y especialmente en la superior, se hace necesario conocer el panorama universitario en que se desarrolló la actividad educativa de la masonería.

Las universidades en Cuba

En lo referido al número de universidades el panorama educacional cubano permaneció inmutable durante siglos. Desde la fundación de la ya mencionada Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana, en 1728, no se fundaron instituciones similares hasta 1947. En el año 1952, el 10 de septiembre, apenas unos meses después del golpe de estado de Batista, obtuvo su carta de constitución la universidad Santo Tomás de Villanueva, una entidad privada, vinculada a la estructura de la iglesia católica cubana.

Una tendencia imperó en esa década en América Latina: un grupo numeroso de Instituciones de Educación Superior (IES), asociados de una u otra forma con la iglesia católica, contó con apoyo y financiamiento gubernamental, ya fuera de manera directa o indirecta. La universidad Santo Tomás de Villanueva recibió importantes

⁴ Los subrayados son del autor del artículo en cuestión.

sumas de dinero, provenientes de personas cercanas al gobierno o de miembros de este “*el notable aporte de la familia Tarafa que sufragó los gastos de construcción de un edificio- cuyo costo alcanzó la suma de 300 000 pesos*” (McCarthy, Pérez & Condom, 1956, p. 59)

También en 1947, en octubre, abrió sus puertas la Universidad de Oriente. Fue oficializada en noviembre de 1949. Justo tres años más tarde, en noviembre de 1952, inauguraba su primer curso la Universidad Central *Marta Abreu* de Las Villas. Ambos centros fueron creados por iniciativa y con fondos estatales, de ahí su calificativo de oficiales.

El panorama de la educación superior cubana, oficial, contó con estas tres universidades hasta noviembre de 1967, transcurridos ocho años del triunfo de la Revolución se fundó la Universidad de Camagüey.

Obsérvese, aunque la Constitución cubana de 1940 previó la posibilidad de abrir universidades privadas, ello no significó la implementación de una Ley de Educación Superior. Dicha enseñanza permaneció unida al resto de los niveles educacionales en un solo ministerio. Un marco regulatorio de la enseñanza superior, implementado en 1950, sólo afectó a las universidades privadas. En consecuencia, el país continuó careciendo de una legislación reguladora de la educación superior toda. Las universidades oficiales recibían un exiguo presupuesto. Era la Universidad de La Habana la más favorecida en ese rubro, pues la Constitución de 1940 le aseguró un porcentaje mínimo de dinero para su funcionamiento. Las de Oriente y Las Villas, contaban con cifras mucho más exigüas que las de La Habana. En consecuencia, mucho dependían, al igual que esta última, del producto de las matrículas pagadas por sus estudiantes.

Al propio tiempo, con frecuencia, plazas y cargos académicos de las universidades oficiales fueron utilizados como pago por servicios políticos prestados al gobierno dictatorial de Batista.

Como resultado, sin un respaldo financiero que satisficiera las necesidades materiales de una institución superior -nuevo equipamiento, de bibliografía novedosa, recursos didácticos actualizados, entre otros-, con un grupo de profesores no idóneos en las aulas, y, en tales casos con un claustro inadecuado, reiteradamente las universidades oficiales cubanas no estuvieron a la altura de los requerimientos del momento y la sociedad.

Así, es posible aseverar que las universidades estatales en Cuba, hasta 1958, se caracterizaron por:

- Impartición de contenidos obsoletos, con formas y métodos de enseñanza pasivos y memorísticos.

- Predominio de carreras de humanidades en detrimento de otras ramas de la ciencia.
- Una matrícula que no rebasó nunca los 15 000 estudiantes.
- Carencia de trabajo de investigación científica (Fernández, Díaz, De Laosa Fernando & Fernández, 2010, p. 13).

El planteamiento de los autores antes citados, en referencia a las universidades oficiales, puede extenderse para la mayoría de las universidades cubanas del período. En opinión de los autores del presente trabajo, salvo excepciones, los males antes mencionados se incrementaban y agudizaban en un porcentaje mayoritario de las universidades privadas.

El 16 de noviembre de 1953, se fundó la segunda universidad privada de Cuba, la Universidad *Rafael Morales González*, en Pinar del Río. La organizó y rigió un patronato. Mientras, el 15 de junio de 1954, se le otorgó la carta de constitución a la Universidad Nacional Masónica *José Martí*, antecedente directo de la Universidad Masónica de Cuba.

Un aparte obligado. La Universidad Nacional Masónica *José Martí*, primer centro de educación superior fundado por la masonería de la Universidad Masónica de Cuba, sino que se constituyó, tras el cese del auspicio con que contaba de la masonería cubana, en un ejemplo negativo de la evolución de los centros universitarios privados. Más allá de los rejuegos sucios con la entrega de títulos y demás, sus autoridades sumaron el apoyo tácito a la tiranía batistiana, lo cual le valió el rechazo, más o menos declarado de sus iguales y de la población.

La Universidad Santo Tomás de Villanueva no fue la única que se auto proclamara católica. El 5 de febrero de 1957, recibió carta de constitución la Universidad Social Católica *San Juan Bautista*. En octubre de 1957, se publicaron las resoluciones que otorgaban carta de constitución a la Universidad de Belén y a la Universidad de Chandler. En octubre de 1958, la Universidad de Maristas solicitó su carta de constitución.

Otra vertiente de universidad privada, con presencia en el período, la constituyeron las universidades *oficiales u oficializadas*. Bajo esa categoría se encontraron la Universidad del Norte de Oriente, de junio de 1956, en Holguín; y la *Ignacio Agramonte* de Camagüey, de agosto de 1954. A ellas el gobierno destinaba fondos estatales, cuando en realidad respondían a intereses particulares, y por ende constituían negocios.

Más allá de la búsqueda de ganancias, las universidades *oficializadas* fueron útiles desde el punto de vista político,

pues eran usadas para contrarrestar la efervescencia revolucionaria de otras universidades. *"La tiranía se valió, de una parte de elementos confesionales que establecieron universidades lastradas por el dogmatismo y retraso ideológico, y, de la otra, de grupos sin recato que erigieron centros de estudios universitarios, planteles desprovistos de todo rigor académico, fuentes de beneficio material e indignos de figurar con ese título en ningún país del mundo"*. (Consejo Superior de Universidades, 1962, p. 1)

No es raro entonces que, entre las primeras medidas tomadas tras el triunfo de la Revolución en enero de 1959, se encontrase el cierre de esas universidades: *"El Gobierno Revolucionario dicta la Ley no. 11 (Gaceta oficial de 14 enero de 1959, p. 134). En el artículo 2 se declaran extinguidas todas las universidades "oficiales y oficializadas" creadas por la dictadura y se ratifican las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente como las únicas oficiales del país"*. (De Armas, Torres & Cairo, 1984, pp. 738-739)

Por último, preciso es atender a las universidades fundadas por patronatos o instituciones no religiosas. Entre estas últimas sobresalen la ya mencionada universidad pinareña, la Universidad Masónica de Cuba y la *José de la Luz y Caballero* de La Habana, la cual solicitó su carta de constitución en febrero de 1958.

Tal iniciativa privada no religiosa solo tomó fuerza en aquellos casos en los cuales contó con una institución con capital monetario y moral que la respaldase. Fue el caso de la Universidad Masónica de Cuba.

En sentido general, las universidades privadas constituyeron negocios en los cuales el lucro de sus dueños estuvo por encima de cualquier consideración académica o investigativa; por encima de la calidad del egresado, la cual, con frecuencia solo constituyó parte de la propaganda de cada una para reclutar matrícula.

De todas las instituciones superiores fundadas en este período la más reconocida fue la Villanueva. Tal reconocimiento lo determinaron en gran medida sus condiciones materiales, sin desconocer la calidad de sus docentes y formación general, *"no fue igualmente así en el caso de la Universidad Católica Santo Tomás de Villanueva, creada a principios de la década de los años 50, por los padres Agustinos de los Estados Unidos de América, con profesores calificados y adecuada infraestructura"*. (Martín Sabina, 2003, p. 9)

La bibliografía sobre la historia de la educación en Cuba, y, concretamente, sobre la educación superior, no califica a la Universidad Masónica de Cuba entre las mejores universidades privadas del período. Ello pese a que, en

sus predios, por sobre todo, prevaleció la búsqueda de la calidad de la educación que ofrecía y del graduado que entregaba a la sociedad cubana. Sus condiciones materiales, inferiores a las de Villanueva y otras, y la habitual confusión con la *José Martí* –tal como se verá más adelante– son, en opinión de los autores, los fundamentales elementos que determinaron su inclusión entre aquellas universidades menoscapiadas u olvidadas.

La Universidad Masónica de Cuba

En el proceso de creación de la fundación y funcionamiento de la Universidad Masónica de Cuba puede observarse la continuidad de tres períodos. Estos son:

1. De 1934 a 1953- período de gestión y fundación de la Universidad Nacional Masónica "José Martí".
2. De 1953 a 1954- período de funcionamiento de la Universidad Nacional Masónica "José Martí".
3. De 1955 a 1961- fundación, actividad y clausura de la Universidad Masónica de Cuba.

La comisión encargada de organizar y garantizar el funcionamiento inicial del nuevo centro de altos estudios, fue designada por Carlos M. Piñeiro y del Cueto, quien a su vez ejerció como secretario de dicha comisión. Tuvo como vocal al destacado historiador e intelectual cubano Enrique Gay Galbó.

En materia organizativa los Estatutos de la Universidad Masónica respondían al Modelo Anglosajón. La clara independencia de la Universidad respecto al estado y la dualidad de un Consejo de Gobierno y un Consejo de Supervisión, remiten al ideario liberal.

El reglamento disciplinario de los estudiantes y el de evaluación de los profesores resultó novedoso para la época. En el primero de ellos, se encuentra una clasificación de faltas y penalidades, tan avanzada para el momento que solo se acerca al utilizado hoy día por Cuba. Idéntica valoración merece el reglamento disciplinario de profesores. Resalta el hecho de que los docentes no cobraron salario alguno durante los primeros años de labor de la universidad.

La Universidad Masónica de Cuba asumió carreras abiertas por la anterior Universidad Nacional Masónica *José Martí*, como fue el caso de Música o Psicología. Ello abrió nuevas posibilidades al estudiantado cubano para matricular carreras no ofrecidas por las universidades oficiales. En materia de nuevas profesiones la Masónica fue pionera en la apertura de la Licenciatura en Economía y en la Fototecnia y Cinematografía.

Quizás el mayor logro de este centro haya sido su preocupación por la formación integral de los estudiantes.

La institución consideraba que a la formación del hombre vertical le era preciso el conocimiento de cuanto le era inherente a su profesión, pero, inseparable de esto, a ese hombre vertical le era imprescindible el desarrollo de valores, sin los cuales el ejercicio de la profesión no era verdaderamente exitoso para sí y la sociedad.

En materia de colegiatura y condiciones materiales para el desarrollo de la docencia, la Masónica en este período se caracterizó por la constante búsqueda de mejores ambientes para los alumnos. Ello alcanza mayor connotación si se tiene en cuenta los bajos precios con que se mantuvo todo el tiempo la colegiatura, lo cual, a la par que hizo más accesible la educación a mayores sectores poblacionales, cercenaba oportunidades económicas para nutrir a la institución de los necesarios fondos financieros para mejorar sus condiciones materiales.

La Masónica no sólo abrió carreras inexistentes en el país, sino que sus planes de estudio fueron en sentido general adelantados para el momento. La inclusión de asignaturas no concebidas en la formación de profesionales de la misma rama en otras universidades resulta evidencia de lo antes planteado. Así, por ejemplo, en la facultad de Educación se impartieron asignaturas como Educación de padres, Educación rural, Formación vocacional latinoamericana, entre otras que sumaban trece.

Destaca el vínculo establecido por la universidad con diversas empresas, negocios, e instituciones, en aras de que sus estudiantes no sólo aprendieran la teoría, sino que la pusieran en práctica, y a la par contribuyeran a solucionar, *in situ*, las diversas problemáticas que estas pudieran enfrentar. Coincidente lo anterior con el interés por preparar al hombre para la profesión y para la vida desde una visión práctica.

El vínculo con la sociedad, fue una constante en la Masónica. Sus estudiantes no sólo laboraban y/o realizaban las ya mencionadas prácticas. Para su formación como hombre vertical, la universidad impulsó la participación en eventos científicos y culturales.

Un hombre pleno no puede ser ajeno a lo que sucede en la sociedad. Muchos de los estudiantes de Masónica participaron activamente en el movimiento contra Batista. Muestra de ello fue la fundación de una milicia del Frente Estudiantil Nacional en el centro. Las acciones de los estudiantes contaron con el apoyo público de la dirección de la institución.

La Masónica estableció el mutuo reconocimiento de notas con otras universidades. Asimismo, aceptó alumnos sin exámenes de ingreso si estos poseían títulos de determinados centros pre- universitarios de reconocido

prestigio nacional e internacional. Tal era el caso de la Academia Pittman.

Los principales logros de este período, los cuales se erigen en aportes a la historia de la educación superior, pueden resumirse en:

4. Estableció la estructura departamental.
5. Organizó el curso en semestres.
6. Implementó novedosos reglamentos: disciplinario y de evaluación de los profesores.
7. Mantuvo la carrera de Música y Psicología.
8. Apertura nuevas carreras: Economía y Fototecnia.
9. Insertó en las carreras asignaturas novedosas para la época, inexistentes en la misma carrera en otras universidades.
10. Creó y fortaleció, con un sentido particularmente novedoso, estructuras para la formación integral del estudiante como el Departamento de Extensión Universitaria, el Teatro Universitario o la Cátedra Martiana.
11. Insertó la práctica laboral en negocios, empresas y diversas instituciones relacionados con el ejercicio de la futura profesión.
12. No condenó sino apoyó públicamente la participación de los estudiantes en las luchas sociales.

La Universidad Masónica de Cuba fue el resultado de una evolución de las ideas pedagógicas más avanzadas de la época, íntimamente insertadas en el ideario masónico universal y cubano, adecuadas a las circunstancias del país. Cuando en el año 1961 se produce el cierre de todas las universidades privadas la Masónica alcanzaba la cúspide de su labor.

En ese momento coincidían, como nunca antes, los ideales de la institución con cuanto educacionalmente tenía lugar en el país. Por diversas vías, aunque sujetos a distintos idearios filosóficos, el Gobierno Revolucionario y la masonería cubana coincidían en sus esfuerzos para llevar la educación cubana a lugares antes jamás alcanzados. En el proceso investigativo no se localizaron manifestaciones contrarias al proceso interventor, y sí muestras de las cordiales relaciones establecidas entre la Universidad Masónica y quienes realizaron la labor interventora.

Todo indica que la máxima dirección de la masonería, de conjunto con la de la Universidad Masónica y sus estudiantes, comprendió que reformar la universidad cubana precisaba de un esfuerzo y una ejecutoria, imposible de realizarse sin la obligada nacionalización de la enseñanza. En eso, como en otros tantos momentos de la historia

nacional, la masonería cubana asumió el papel que creyó traería más progreso a su pueblo.

CONCLUSIONES

La imagen de la masonería cubana durante la república se vio favorecida por su aludida inclinación a la independencia durante la época colonial. Lo anterior unido al basamento liberal determinó que la masonería buscara en la educación una vía para la trasformación de la sociedad. De igual manera la sociedad confió en la masonería para tal labor.

El capital humano y financiero con que contó la institución, así como el hecho de contar con escuelas propias, le permitió a la institución introducir cambios significativos en sus centros docentes. La introducción o uso de las tendencias pedagógicas de mayor actualidad fue una práctica común en las escuelas masónicas, al igual que la presencia de grandes pedagogos, masones o no.

La fundación de universidades por parte de la masonería fue consecuencia directa de la situación social existente, así como de la evolución de la propia institución. La Universidad Masónica de Cuba mostró indicadores que la hacen merecedora un lugar en la historia de la educación superior cubana

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almeida, A. (1883). Consultor del masón (Vol. II). Madrid: Puente, Gogoy y Loureiro Editores.
- Beltrán Alonso, H., & Mendoza Otero, J. (2013). Aproximación a la relación masonería-sociedad en Cuba: los editoriales de la revista La Gran Logia entre 1920-1924. Cuadernos de historia, (38), 79-97. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/29959>
- Buenavilla Recio, R., et al. (1995). Historia de la pedagogía en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Conde Rodríguez, A. (Ed.). (2001). José de la Luz y Caballero: Aforismos (Vol. I). La Habana: Imagen Contemporánea.
- Consejo Superior de Universidades. (1962). La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba. La Habana.
- De Armas, R., Torres Cuevas, E., & Cairo Ballester, A. (1984). Historia de la Universidad de La Habana 1930-1978 (Vol. II). La Habana: Ciencias Sociales.
- De Castro y Bermúdez, V. A. (1867). Liturgias de los treinta y tres grados de la verdadera mazonería (3.a ed.). París: Imprenta de J. Claye.
- Díaz Torres, A. (1953). Consideraciones en torno a la Escuela Nacional Masónica. La Habana: Escuela Nacional Masónica .
- Fernández Medina, U. de J., Díaz Barranco, C., de Laosa Carnero, O., Fernando, M. V., & Fernández Francha, N. (2010). Historia de la Universidad de Camagüey 1967-2007. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Gran Logia de Cuba. (1935). Circular No. 16 (Circular No. 16) (p. 5). Matanzas: Gran Logia de Cuba.
- Guzmán Ramírez, A. (2001). El proceso pedagógico en los colegios católicos durante la República Neocolonial (1902-1958) (Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas). Holguín: Instituto Superior Pedagógico «José de la Luz y Caballero».
- <http://beduniv.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=1466&type=p>
- Iglesias León, M. (1998). La auto preparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior (Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas). Cienfuegos: Carlos Rafael Rodríguez.
- Martín Sabina, E. (2003). Informe Nacional sobre la Educación Superior en Cuba (Informe IESALC) (p. 139). La Habana: IESALC.
- Martínez Andreu, R. (2006a). Las Instituciones Paramasónicas en Cuba. La Habana: Academia Cubana de Altos Estudios Masónicos.
- Martínez Andreu, R. (2006b). Las Instituciones Paramasónicas en Cuba. La Habana: Academia Cubana de Altos Estudios Masónicos.
- McCarthy, E., Pérez Cabrera, J. M., & Condom Cestino, M. (1956). Universidad Santo Tomás de Villanueva: Contribución a la historia de sus diez primeros años. La Habana: Úcar García.
- Pike, A. (2001). Las enseñanzas de la Masonería. Una ayuda a la humanidad para cultivar la libertad, la amistad y el carácter. Barcelona: Humanitas, S.L.
- Sánchez Gálvez, S. (2010). Legados perdurables masonería en Cienfuegos 1878-1902. Cienfuegos: Meencias.
- Torres Cuevas, E. (2005). Historia de la masonería cubana: seis ensayos (2.a ed.). La Habana: Imagen Contemporánea.

13

EL MÉTODO LÚDICO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES ÉTICO-CÍVICOS EN SECUNDARIA BÁSICA

THE LUDIC METHOD TO MOLD ETHICAL-CIVIC VALUES IN JUNIOR HIGH SCHOOL

Lic. Maximiliano Yagüé Hurtado¹

E-mail: maximiliyague@gmail.com

¹Institución Educativa Ciudad Córdoba. Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Yagüé Hurtado, M. (2018). El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria. *Revista Conrado*, 14(65), 106-111. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este trabajo se confiere al método lúdico suma importancia para la formación de los valores ético-cívicos por la riqueza que ofrece para el trabajo con adolescentes, dado que proporciona un marco amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia, dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje e incentiva en los adolescentes lo cognitivo desde una perspectiva del juego dirigido y el disfrute de la interrelación entre pares. Contribuye, finalmente, a que los escolares se apropien, interioricen y construyan significados, propios de los valores éticos-cívicos que se deben formar en este nivel por intermedio del juego y de actividades lúdicas que brindan espacios para ensayar, adiestrarse y reconocer significados alternativos.

Palabras clave

Método lúdico, formación de valores ético-cívicos, secundaria básica.

ABSTRACT

In this paper, the author gives great importance to the ludic method in the molding of ethical-civic values due to the possibilities it offers while working with adolescents. It provides a broad framework for changes in needs and awareness. It also stimulates the teaching-learning process and encourages their cognitive sphere through games and enjoyment of the interrelation between peers. Finally, students can take, internalize and construct meanings, typical of the ethical-civic values that must be formed at this level through play and ludic activities that provide spaces for rehearsing, training and recognizing alternative meanings.

Keywords

Ludic method, molding of ethical-civic values, junior high school.

INTRODUCCIÓN

La educación básica secundaria hoy se enfrenta a variados retos, entre los cuales se encuentra la formación de valores ético-cívicos en los adolescentes que transitan por este nivel de enseñanza. La literatura consultada refiere, entre los desafíos a vencer por los docentes de este nivel de enseñanza el de lograr la motivación de los mismos por aprender las herramientas que le han de ayudar en la vida futura y que este nivel de enseñanza debe transmitirles.

Los escolares en esta edad se muestran más proclives al movimiento, es decir, por su mismo desarrollo psicomotor buscan estar en situaciones que les exijan en el juego o en otras formas, poderse relacionar tanto con sus compañeros como con la materia que aprenden, por tal motivo el aprendizaje es inventivo y recursivo. El aprendizaje es más relevante cuando hay de por medio para el adolescente una experiencia significativa que lo motive a un aprendizaje nuevo.

Hablar de lúdicas conduce a reflexionar en varios escenarios, de acuerdo con la época y los autores que han hecho aportes al concepto, su influencia y su relación con el ser humano; estas concepciones parten tanto de las posturas asumidas por los autores en sus producciones literarias, como de las investigaciones que se han desarrollado en Colombia y en otros países, al igual que de los criterios que se han asumido en artículos de revistas, seminarios y simposios que se han movido sobre este tema.

La lúdica es la atmósfera que envuelve el ambiente del aprendizaje que se genera específicamente entre maestros y alumnos, docentes y discípulos, entre facilitadores y participantes, de esta manera es que en estos espacios se presentan diversas situaciones que sin ser espontáneas son frescas, dinámicas y generan gran satisfacción a sus participantes.

DESARROLLO

El cambio más importante en la situación social de desarrollo de los adolescentes es el rol del grupo, el cual se privilegia de interrelaciones sociales dinámicas, al convertirse en expresión de proyecciones, sentimientos y necesidades como espacio socializador más importante y, por tanto, lugar idóneo para reforzar la formación de valores ético-cívicos en su preparación para la vida. Se considera que en la comprensión de los rasgos de la personalidad el docente debe distinguir la situación objetiva en el sistema de relaciones de los estudiantes mediante acciones y actividades que muestren su actuación y su posición. En este proceso, la riqueza del contenido de la

autovaloración del adolescente, así como el contenido de las valoraciones que los demás hacen de él se convierten en elementos fundamentales para la autorregulación de la conducta social.

La adolescencia es un período de reelaboración y reestructuración de la personalidad, de cambios cualitativos en corto tiempo y en ocasiones de ruptura radical, según las particularidades, los intereses y las relaciones que tenía el niño anteriormente. Prima la necesidad de autoafirmación de la personalidad, el adolescente comienza a soñar con el futuro, ocupa gran parte de su tiempo en la actividad escolar y el estudio y se produce una variación de sus relaciones en la esfera familiar. Es un período difícil porque se produce el tránsito de niño a joven, por lo que el adolescente muestra rasgos y comportamientos de ambos, en correspondencia con la sociedad y el medio en que se desenvuelve y de las condiciones de su vida personal, familiar y escolar.

En lo anatómico-fisiológico se produce la maduración sexual, se modifican las proporciones del cuerpo. Es muy importante evitar el agotamiento intelectual y físico, las tensiones, las vivencias emocionales fuertes, de matiz negativo, como ofensas y humillaciones, ya que pueden ser causa de trastornos nerviosos y en la esfera volitiva. En otro orden, los procesos cognoscitivos (memoria, percepción, atención, imaginación, pensamiento, representación y generalización) también experimentan cambios. Se desarrolla la capacidad de operar con conceptos, el razonamiento verbal y las formas lógicas del pensamiento, con mejor visión.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula los escolares participan a partir de determinadas motivaciones, intereses y expectativas. Para ello utilizan distintas herramientas culturales y ponen en juego los conocimientos previos y las destrezas cognitivas en la solución de las actividades de aprendizaje que propone el docente. En esa interacción se da el aprendizaje, el cambio cognitivo que, según la perspectiva vigotskiana, va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como esencia el hecho de ser interactivo en cualquier modalidad educativa, pues los implicados: estudiantes, docente y grupo deben planificar el lugar y el momento para establecer estas interacciones asociadas a las negociaciones que deben establecerse entre los mismos. El rol del docente es instruir, educar y contribuir al desarrollo de la personalidad, a partir del cumplimiento de sus funciones: docente-metodológica, investigativa y orientadora. Los escolares se conciben como sujetos activos de su propio aprendizaje.

Se considera que ello influye no solo en la cognición, sino también, en los modos de actuación y los puntos de vista que asumen los estudiantes de básica secundaria como expresión de los valores que se forman.

En este marco, el seguimiento que realiza el autor a su práctica educativa y las investigaciones consultadas muestran la prevalencia de un proceso esencialmente instructivo, que se centra en la acción del docente, en el que, los estudiantes son poco participativos. Ello afecta la necesaria unidad instrucción-educación, al no aprovecharse de forma óptima las potencialidades educativas del contenido para la formación de juicios, significados, la realización de valoraciones críticas y, en consecuencia, lo esencial de la educación, la formación de valores.

La formación de valores ético-cívicos

La formación de valores es un proceso intencional, sistémico y pedagógico. Las características propias de básica secundaria determinan su sistema de valores, en función de lograr en los estudiantes el compromiso ético y la participación ciudadana. Es esencial la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, en tanto, los valores surgen en la relación sujeto-objeto. Lo primero, depende de las propiedades objetivas de los fenómenos, mientras el carácter subjetivo lo determina la correspondencia de esas propiedades objetivas con las necesidades e intereses de los hombres, de ahí que dependen de las particularidades del sujeto y su relación con los significados.

El preadolescente o el adolescente de básica secundaria es en el aula de la escuela el proyecto de ciudadano que se forma, para que sea el futuro ciudadano en uso pleno de sus derechos y deberes, por tal motivo, es menester que la escuela, en la que recibe conocimiento y formación, le provea de todo cuanto tiene a su disposición, sobre todo en lo que respecta a valores ético-cívicos, para que el nuevo ciudadano sepa comportarse como una persona que pertenece a un conglomerado social, en el que el derecho suyo es valedero hasta donde el derecho ajeno empieza.

Ese estudiante formado en valores ético-cívicos no olvidará fácilmente que debe responder por sus actos, que todo acto tiene sus consecuencias y que, por esa razón, al ser sujeto de deberes-derechos su comportamiento debe ser a la altura del ciudadano que espera la comunidad. Un ciudadano ético-cívico es aquel que tiene conciencia que al ser parte de un colectivo para que sea considerado por ese colectivo como persona de valor debe tener un sentido de la responsabilidad a toda prueba, ser laborioso sabiendo que una sociedad crece en la medida en que sus integrantes son diligentes y honestos con la ciudad,

que responde según sus conciudadanos la cuidan generosamente. Aquel que respeta la inclusión como base y fermento de la armonía social, teniendo cuidado de la individualidad del otro que es su compatriota y debe cuidarlo y ser solícito con él en caso de que necesite algo. Ser justo en todo lo que implica el término, con la ciudad que lo recibe y provee y con sus conciudadanos todos sin importar su color, religión, sexo, o su modo de pensar y ser un gran patriota con su nación, teniendo presente que la nacionalidad es la impronta de su ser social, que a donde vaya tendrá que ir mostrando con orgullo su origen y esencia, porque él o ella misma han tenido parte en la construcción de esa ciudadanía.

La manera como se oriente la formación de esos valores ético-cívicos a los estudiantes de básica secundaria dará su respuesta positiva a la ciudad que demanda seres sociales que la valoren y la hagan crecer, por tal motivo el investigador de este artículo científico teniendo en cuenta las características del adolescente, las características de básica secundaria y todo lo que implica la formación de valores ético-cívicos a los estudiantes de estas edades comprendidas entre los diez y quince años pudo constatar en el aula lo que diferentes investigaciones han demostrado, que los estudiantes cuando recibían *"formación interdisciplinaria a través de artes, mostraban más entusiasmo, motivación e interés por aprender"* (Iwai, 2002, p. 25). El investigador concuerda con la aseveración de Iwai, ya que, en su práctica docente en el aula experimenta con los estudiantes similares testimonios.

El método lúdico

El término lúdica, cuyo empleo es muy frecuente en la actualidad, ha sido utilizado por investigadores de diversas latitudes, a lo largo de la historia. Se trata de un término polisémico, que proviene del latín *ludus* e *lúdico* y designa lo perteneciente o relativo al juego. Un paseo por los diccionarios, en busca de la etimología de este vocablo permite conocer que el adjetivo correcto de origen latino era en verdad lúdrico, que ha caído en desuso, aunque aún aparece en los mismos y que, también proveniente del latín, alude a lo divertido, ameno o propio del juego. Su origen latino mezcla las ideas de recreo, diversión y pasatiempo con la de ejercicio y adiestramiento en alguna técnica. Igualmente se empleó el término *ludus* para designar a la escuela elemental primaria y gratuita de los romanos.

Las interpretaciones diversas al término complejizan la pretensión de una definición. De ahí que se reconozca la lúdica como desarrollo personal, como herramienta del aprendizaje, como experiencia cultural. Son muchos los autores que reconocen en Jiménez a uno de los estudiosos

más prolíficos de esta temática. Posada (2014), citando a dicho autor colombiano ha señalado que:

"La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida". (p. 41)

De ahí que la lúdica se reconoce como movimiento del alma y del espíritu que compulsa al ser, a ser humano, a compartir su ser con el otro, con el solo propósito del goce, del ágape y del conocimiento.

La lúdica se proyecta como una dimensión del desarrollo del ser humano siendo parte constitutiva, como factor decisivo para lograr enriquecer los procesos. La lúdica, se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que pueden llevarlo a gozar, reír, gritar o inclusive llorar en una verdadera manifestación de emociones, que deben ser canalizadas adecuadamente por el facilitador del proceso. Siempre se ha relacionado a los juegos con la infancia y mentalmente se han puesto ciertas barreras que han estigmatizado a los juegos en una aplicación seria y profesional y la verdad es que ello dista mucho de la realidad. Los juegos pueden estar presentes en las diferentes etapas de los procesos de aprendizaje, más aún en la vida del escolar que debido a su proceso evolutivo, cognitivo, social, debe ser orientado a lo lúdico, inclusive hasta en la edad adulta.

Se reconoce en el alemán Karl Groos (1861-1946) y el neerlandés Frederik J.J. Buytendijk (1887-1974) a investigadores pioneros del desarrollo de la teoría de los juegos. El primero, a finales del siglo XIX inició los trabajos de investigación psicológica y definió una de las teorías relacionadas con el juego, denominada *Teoría del juego*, en la cual caracterizó al juego como un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias.

Es a partir de los estudios efectuados por filósofos, psicólogos, pedagogos y andragogos, que han surgido diferentes teorías que han tratado de dar diversas definiciones acerca del juego. El principal exponente sobre la lúdica y sus efectos sobre la cultura en el siglo XX ha sido Johan Huizinga, historiador holandés que investigó y reconstruyó las formas de vida y las pautas culturales del pasado a partir de las manifestaciones lúdicas y, en especial, el juego. Este es considerado como fenómeno cultural cargado de significaciones y de función social.

Según este autor, la cultura brota del juego, pero este no puede ser concebido como una de las tantas manifestaciones de ésta, pues el juego existió antes de toda cultura y, por tanto, esta actividad no puede reducirse a ninguna forma de concepción del mundo (Huizinga, 2007).

Huizinga le ha dado gran relevancia a este tema al exponer su tesis de que del juego surge la civilización y con ella la cultura; tesis central de su libro *Homo Ludens*. Para este autor, durante la actividad lúdica, los individuos crean su propio mundo, con un orden propio y alejado de las preocupaciones cotidianas, por lo tanto, sus fines no son materiales sino espirituales o **sagrados**. El juego es una lucha por algo o una representación de algo y al estudiar el origen de la cultura, encontró que diferentes manifestaciones culturales arcaicas eran representaciones sagradas que estaban íntimamente ligadas al juego (Morillas, 1990).

La lúdica es un medio que posibilita escenarios de interacción comunicativa en la que cada participante tiene un rol en el que debe seguir reglas y normas que ha aceptado con libertad, autonomía y responsabilidad, acciones que le permiten descubrir sus habilidades y potenciar su creatividad y capacidad de asombro; estas son habilidades básicas en el trabajo científico.

Según Domínguez (2015), "lúdico es un calificativo que hace referencia a una cualidad humana: la capacidad simbólica... que se suele hacer presente al conjuntarse una libre identidad de la conciencia, un nivel elevado de sensibilidad y la creatividad para realizar acciones que satisfagan simbólicamente las necesidades de su voluntad, así como sus emociones y afectos". (p. 11)

En la actualidad este es un tema objeto de análisis en la pedagogía y existen tendencias que llegan al reconocimiento de una pedagogía lúdica (Ballesteros, 2011; Bernal, 2015; Díaz, 2010; Domínguez, 2015; Gómez, 2016; Gómez, 2016; Vergara & Vergara, 2016). Mayoritariamente, se reconoce el método lúdico en la edad infantil, aun cuando registran el juego para cualquier edad. En estos estudios se destacan Schiller (1969); Legrand (1971); Rof (1977); López (1977); Piaget (1984); Moll (1993); Huizinga (2007). Entre los rasgos que caracterizan la lúdica, se encuentran: el juego al asumir el juego en posición crítica e innovadora durante la construcción del conocimiento y promoción de saberes. Se asume que el estudiante aprende a partir de su participación activa y cooperativa, en ambientes de aprendizajes creativos, generadores de experiencias y vivencias. Como plantea Payà (2007), "cualquier actividad escolar abordada desde una actitud lúdica, se puede considerar como juego, y a su vez cualquier juego... carente de actitud lúdica,

se acaba convirtiendo en monótona, rígida y ausente de alegría... degenerando en un ejercicio escolar rutinario, carente de la motivación". (p. 6)

La acción lúdica supone una forma placentera de jugar con los objetos y sus propias ideas, por lo que el juego facilita la comprensión de las claves del funcionamiento de las cosas. En el acto del juego se establecen reglas que expresan la lógica con la que los participantes creen que deben regirse los procesos interactivos entre los jugadores (Piaget, 1984). Desde la teoría histórico-cultural, Vygotsky considera al juego como forma particular de actuación cognitiva que refleja el proceso de construcción del conocimiento, así como la organización de la mente, tiene su origen en la influencia que ejerce el marco social sobre el sujeto. La lúdica como método es confiable pues lo que se persigue para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria ella con sus métodos llena las expectativas del investigador.

El origen de la lúdica es para Vygotsky, como para Piaget, la acción, pero mientras que para éste, la complejidad organizativa de las acciones, da lugar al símbolo; para Vygotsky es el sentido social de la acción lo que caracteriza la acción lúdica y el contenido de lo que se quiere representar en los juegos (Moll, 1993).

Siguiendo a Vygotsky la acción lúdica posibilita el desarrollo del sujeto, facilitándole la apropiación, la interiorización y la construcción de significados en la medida en que el juego les brinda "*un espacio imaginario donde ensaya las posibilidades de los significados alternativos de objetos y acciones*". (Rosas & Sebastián, 2008, p. 88).

Vygotsky defendió que la naturaleza social del juego simbólico es importante para el desarrollo. Consideraba que las situaciones imaginarias creadas en la lúdica eran zonas de desarrollo próximo (ZDP) que operan como sistemas de apoyo mental. En definitiva, una guía del desarrollo del escolar. De acuerdo con Vygotsky, el origen del juego es la acción y el sentido social de las acciones es lo que caracteriza la actividad lúdica.

Del sentido de lo vivencial emerge para el sujeto la significación de lo real. Por ello se considera que el juego encierra un componente afectivo-emocional no solo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla. Componente que proporcionará al escolar el desarrollo de formas voluntarias de comportamiento y grados crecientes de conciencia con respecto a las situaciones y al dominio de sí.

En consonancia con esto es posible afirmar que la lúdica proporciona un marco amplio para los cambios en

cuanto a necesidades y conciencia. De ahí que, como se comprende de la concepción vigotskiana la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo del escolar. La confiabilidad del método lúdico para la formación de valores ético-cívicos ayuda a desarrollar competencias sociales y crear contextos más favorables y motivadores para el aprendizaje. La lúdica como experiencia de clase puede ser aprovechada para crear mecanismos, para estimular valores y fomentar situaciones emotivas.

El método lúdico es fiable por lo que representa en el proceso enseñanza-aprendizaje, por la respuesta muy positiva que dieron los estudiantes al integrarlo en la práctica en el aula y la respuesta positiva que dieron los docentes cuando pudieron observar y vivenciar la práctica y las tendencias positivas de los estudiantes en el aula en cuanto al trabajo de ellos con los valores ético-cívicos de la responsabilidad, la laboriosidad, la inclusión la justicia y la identidad nacional-cultural.

CONCLUSIONES

La formación de valores ético-cívicos en los escolares de básica secundaria es un proceso complejo, contradictorio y heterogéneo, dada la doble naturaleza de los valores, que exige la unidad de lo objetivo y lo subjetivo; de lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental, encaminado a la formación de significados en los estudiantes que le han de guiar en la vida. Ello requiere de la orientación del proceder del docente en este proceso formativo, en la transformación del modo de actuación y en la formación de la personalidad del escolar.

El empleo de la lúdica en el proceso de formación de valores ético-cívicos se manifiesta como déficit teórico en la literatura consultada y en los resultados de la práctica educativa, lo que demanda de su estudio.

Los valores ético-cívicos podrían formarse con el empleo del método lúdico por cuanto este método contribuye a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incentiva en los adolescentes lo cognitivo desde una perspectiva del juego dirigido y el disfrute de la interrelación entre pares, esto los prepararía para abordar su vida de escolar en los ambientes de la escuela, la familia y su entorno como adolescentes que desarrollan todo su potencial de escolares en ambientes armónicos.

La formación de valores ético-cívicos en escolares de básica secundaria mediante el método lúdico es posible pues puede lograrse la apropiación, la interiorización y la construcción de significados, propio de los valores

éctico-cívicos que se deben formar en este nivel por intermedio del juego y de actividades lúdicas que brindan espacios para ensayar, adiestrarse y reconocer significados alternativos que han de orientar su vida futura y posibilitan alcanzar una participación mayor de los escolares en su proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, O. P. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas* (Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Magister en Enseñanza de las ciencias Exactas y Naturales). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, J. A. (2015). *El juego: Una herramienta que posibilita la formación integral del ser humano* (Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, L. C. (2010). *La lúdica como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de habilidades del inglés en niños y niñas del grado PBP* (Tesis de Grado). Florencia-Cauca: Universidad de la Amazonia.,
- Domínguez, C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada* (1 edición.). Ciudad Juárez: Subdirección de Publicaciones.
- Gómez, C. N. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada mañana, de la Institución Educativa Santa Rosa. Sede 2 “José Cardona Hoyos”* (Trabajo presentado para obtener el título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica). Santiago de Cali: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Gómez, M. M. (2016). *¿Aprender jugando? El juego como recurso didáctico* (Trabajo de fin de grado). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 32(4), 21–38. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/.../124s/iwas.pdf
- Legrand, L. (1971). *Une methode active pour l'école d'au-jord'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestle.
- López, A. (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid: Cátedra.
- Moll, L. (Comp.). (1993). *Vygostky y la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- Fecha de presentación: abril, 2018, Fecha de Aceptación: julio, 2018, Fecha de publicación: octubre, 2018
 Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar*, (16), 11–39. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/42724/90978>
- Payà, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea* (Tesis Doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.
- Payà, A. (2014). Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, (24), 107–126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/384539806008/>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rof, J. (1977). *Violencia y Ternura*. Madrid: Prensa Española.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigostki y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- Schiller, F. (1969). *Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. Madrid: Aguilar.
- Vergara, M. I., & Vergara, L. J. (2016). *La Lúdica, una estrategia pedagógica para fortalecer la motivación en los estudiantes adultos de la Institución Educativa Isaac Tacha Niño de Villavicencio* (Trabajo presentado para obtener el título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica). Santiago de Cali: Fundación Universitaria Los Libertadores.

14

PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS DEL ECUADOR Y ENFOQUE DE GÉNERO EN PROYECTOS PRODUCTIVOS INTERNACIONALES

UNIVERSITY PUBLICATIONS OF ECUADOR AND GENDER FOCUS ON INTERNATIONAL PRODUCTIVE PROJECTS

MSc. Hernán Humberto Caballero Vera¹

E-mail: hcaballero@utm.edu.ec

Lic. Luis Ernesto Paz Enrique²

E-mail: luisernestope@uclv.cu

Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso²

E-mail: ealejandro@uclv.cu

¹ Universidad Técnica de Manabí. República del Ecuador.

² Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Caballero Vera, H. H., Paz Enrique, L. E., & Hernández Alfonso, E. A. (2018). Publicaciones universitarias del Ecuador y enfoque de género en proyectos productivos internacionales. *Revista Conrado*, 14(65), 112-117. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La producción científica sobre los proyectos productivos de colaboración internacional se encuentra sesgada por la hegemonía de la dominación desde la reproducción ideológica. Existen escasas revistas universitarias que potencien el desarrollo de la ciencia del Ecuador, especialmente en proyectos productivos internacionales con un adecuado enfoque de género. Esto está condicionado en gran medida al escaso asesoramiento y la escasa cantidad de revistas que radican en centros de investigación universitarios. Se plantea como objetivo describir aspectos necesarios para contemplar un enfoque de género emancipador en las revistas científicas universitarias del Ecuador a la vez que estas puedan mejorar su calidad. Para la obtención de resultados se emplean métodos en los niveles teórico y empírico. Se identifican los elementos que condicionan la producción científica sobre el enfoque de género en proyectos productivos de colaboración internacional y se establecen aspectos que pueden mejorar la calidad de las publicaciones científicas universitarias del Ecuador que abordan esta temática.

Palabras clave:

Producción científica, revistas universitarias, género, proyectos productivos de colaboración internacional.

ABSTRACT

The scientific production on productive projects of international collaboration is based by the hegemony of domination from the ideological reproduction. There are few university journals that promote the development of Ecuadorian science, especially in international productive projects with an appropriate gender approach. This is largely due to the scarce advice and the limited number of journals in university research centers. The objective is to describe necessary aspects to contemplate an emancipatory gender approach in the university scientific journals of Ecuador, at the same time as they can improve their quality. To obtain results are used methods at the theoretical and empirical levels. It identifies the elements that condition the scientific production on the gender approach in productive projects of international collaboration and establishes aspects that can improve the quality of the university scientific publications of Ecuador that approach this subject.

Keywords:

Scientific production, university journals, gender, productive projects of international collaboration.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se basa en el principio de la mercancía donde prima la producción para el consumo. Este aspecto ha influido en las políticas públicas a las cuales las editoriales no están exentas. La actividad y producción científica tiene un comportamiento creciente. A decir de Paz & Hernández (2015), “*la producción de la ciencia tiene un carácter exponencial. Cada año aumenta el número de publicaciones, la cantidad de revistas científicas y los investigadores que se posicionan dentro de las comunidades científicas*”. El criterio anterior se afianza con los beneficios de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la sociedad de la información.

Los autores generalmente procuran publicar en revistas de alto impacto, indizadas en importantes bases de datos internacionales. El hecho de publicar en estas revistas no significa que el autor sea citado, sin embargo hay una alta probabilidad que así sea. Los investigadores a su vez referencian revistas de alto impacto garantizando que su publicación cuente con actualidad y con un marco referencial de prestigio. La publicación es considerada como el paso final de una investigación. Los estudios métricos a decir de Miguel & Herrero (2010), “*contribuyen a describir el comportamiento de una variable de la ciencia*” y a evaluar una publicación.

Las variables de este método se relacionan con la productividad científica, la visibilidad y el impacto. Dentro de los indicadores más empleados se encuentra la autoría, coautoría, las redes de colaboración, años, idiomas, palabras clave, tipología documental, Índice H¹, Índice Price², entre otros. Además se aplican modelos matemáticos como los de Bradford, Lotka, Zip y Price. Los análisis de la producción científica generalmente se apoyan de bases de datos que indizan revistas y publicaciones científicas.

Existen escasas revistas universitarias que potencien el desarrollo de la ciencia del Ecuador, especialmente en proyectos productivos internacionales con un adecuado enfoque de género. Esto está condicionado en gran medida al escaso asesoramiento y la escasa cantidad de revistas que radican en centros de investigación universitarios. Se plantea como objetivo describir aspectos necesarios

¹ Creado por Jorge E. Hirsch. Está Orientado a medir la productividad de un científico, revista e institución y la cantidad de citas que recibe por artículo publicado. A una cantidad de la producción con su calidad, determinando el promedio de citas por artículo que se reciben (Silva, 2012).

² El Índice Price está relacionado con la actualización o pertenencia de la bibliografía. El índice Price se determina utilizando con la fórmula: IP = $\sum R_s / \sum TR$

para contemplar un enfoque de género emancipador en las revistas científicas universitarias del Ecuador.

El estudio clasifica como descriptivo. Partiendo de la ausencia de estudios de esta temática, se identifican las principales problemáticas que se manifiestan en la implementación de los proyectos internacionales y las redes que se emplean para su ejecución desde un enfoque de género. Se identifica además el enfoque que desde las políticas editoriales de las publicaciones universitarias se aborda el enfoque de género en proyectos de colaboración internacional. Para la recogida de información se emplean métodos y técnicas en los niveles teórico y empírico. En el nivel teórico se emplean los métodos analítico-sintético, sistémico-estructural, histórico-lógico e inductivo-deductivo. Los métodos empíricos utilizados fueron el análisis documental clásico.

DESARROLLO

Las primeras experiencias de Cooperación Internacional (CI) datan de 1945, coincidente con la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Posterior a la firma de la Carta de San Francisco y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se implementaron los primeros planes y acciones de asistencia a los países involucrados y damnificados por la guerra. En esta coyuntura mundial las acciones fundacionales para la cooperación internacional evidenciaron el tipo de relación Norte-Sur, propensa a los intereses colonialistas por legitimar la dependencia.

El advenimiento hegemónico de los países desarrollados, producto de la Guerra Fría y el fenómeno de descolonización, pusieron en marcha las primeras políticas de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). En este contexto Latinoamérica ha constituido un importante receptor de AOD desde su fundación (Tezanos & Martínez, 2010). Las prioridades en la asignación de ayudas fueron modificadas a partir del atentado perpetrado en los Estados Unidos de América (EUA), lo cual provoca que la cooperación internacional de prioridad a países con conflictos internos o que juegan un papel importante en la “*lucha contra el terrorismo internacional*”. (Terron & Queralt, 2004)

La crisis económico-financiera mundial redujo los flujos de la CI y las cuotas asignadas por los países desarrollados para la incorporación de “nuevas fuentes” de cooperación (Quiñones & Tezanos). La visión economicista de los proyectos implementados y su enfoque verticalista ha incidido en el fracaso de múltiples experiencias a nivel internacional. En la reformulación de las estrategias de la CI y los nuevos escenarios se han priorizado las temáticas de género y medio ambiente. De este modo los organismos internacionales con la aprobación de los

gobernantes han subrayado la importancia de dar prioridad a las problemáticas detectadas en los temas mencionados anteriormente para las políticas y estrategias de desarrollo.

Particularmente las Conferencias Mundiales de Río de Janeiro en 1992, Viena en 1993, Copenhague en 1995 y Beijing en 1995; han definido objetivos y mecanismos específicos en las áreas de desarrollo sostenible y CI. En los informes finales de estas reuniones se han establecido los objetivos y estrategias para asegurar la igualdad entre hombres y mujeres en materia de distribución de recursos y acceso a las oportunidades.

Las acciones devenidas de los debates mundiales sobre igualdad de género permitieron articular proyectos para Mujeres en Desarrollo (MED). El objetivo de estas experiencias pretendía empoderar al género femenino a expensas de las problemáticas latentes entre los espacios familiares y comunitarios. A partir de la década de 1980 el esquema para solucionar las deficiencias mencionadas anteriormente favorece el surgimiento de proyectos articulados a partir del concepto de Género en el Desarrollo (GED). A criterio de Perea (2014) el intercambio del movimiento feminista ha sido vital en la contestación internacional ante la globalización. El movimiento ha constituido un importante referente ante la red trasnacional que de forma impostada han favorecido la creación de proyectos asistencialistas caracterizado en su inmensa mayoría por facilitar recursos económicos a las mujeres.

La incorporación de “nuevos actores” (movimiento feminista y un pensamiento femenino de la ilustración) y fuentes alternativas de financiación como indican los donantes en todos los proyectos de “ayuda” o asistencialismo en Latinoamérica deben de abordar el asunto de género. Las redes de colaboración internacional en Ecuador exponen experiencias en los escenarios productivos, lo cuales han evidenciado facilidades para microcréditos. Lo anterior tiene como objetivo disminuir la brecha de las desigualdades y desventajas de las mujeres respecto a los hombres. La repercusión social de estas estrategias no ha promovido el encuentro entre ambos sexos. El rol protagónico de la mujer en estos casos se ha traducido en sobre carga laboral, violencia doméstica y conflictos con la familia y la comunidad.

El enfoque de género adquiere mayor complejidad en las áreas rurales donde los proyectos de colaboración internacional potencian relaciones que disminuyan asimetrías de género operando en un contexto de relaciones tradicionales. Los proyectos contemplan la incorporación del enfoque de género en su concepción y ejecución. Independientemente al criterio anterior se realiza de

manera formal en tanto en las evaluaciones e informes de su ejecución de muchos de ellos. Solo hace referencia numérica a las participantes, que consten sus nombres, aparezcan en fotografías y sus firmas en las reuniones; condición solo para seguir consiguiendo apoyo para obtener fondos.

El sexo femenino es considerado como objeto de una finalidad y no se comprende las contradicciones y complejidades que se generan desde la comunidad con otras: mujeres, hijos; aumentando sus cargas tanto física como psicológicas, ya que las actitudes aprendidas de la cultura son extremadamente difíciles de ser eliminadas. Las consecuencias no anticipadas para el mundo de relaciones de las mujeres que están involucradas como socias-beneficiarias en proyectos internacionales provoca poca sostenibilidad en el corto plazo ya que el interés solo está condicionado por el nivel económico de vida y no las articulaciones con lo social de manera integral.

Las políticas editoriales universitarias de publicaciones en el Ecuador

En la década de 1950 surgen los índices para la medición de la producción científica, esencialmente en las publicaciones seriadas. El origen de los índices que miden las revistas científicas, expresa Torres & Cabezas (2013), parte de los estudios realizados por Eugene Garfield en 1972. El surgimiento y desarrollo de estos indicadores propició una competencia entre publicaciones con la finalidad de ser indizadas por bases de datos y fuentes de prestigio.

La corporación Thomson Reuters es considerada la empresa de la información más importante a nivel internacional, tiene a su cargo la base de datos de la Web de la Ciencia (WOS). Esta corporación no es de acceso abierto y sin embargo indiza las revistas más citadas y por tanto con mayor impacto. Estas fuentes de información lucran con el conocimiento científico publicado. La mayoría de los países latinoamericanos no pueden pagar para acceder a esta la fuente de conocimiento, de igual forma la mayor parte de las revistas indizadas en la WOS no son de los llamados países periféricos. Priman las publicaciones en idioma inglés. El factor idiomático ha determinado que varios países latinoamericanos abandonen su lengua oficial y comiencen a publicar en inglés, tal es el caso de la *Cuban Journal of Animal Science*; única revista cubana que se encuentra indizada en la WOS. Estos factores han determinado que se consolide el término de revistas de impacto. A decir de Espinosa & Insuasty (2014) las revistas de impacto “son aquellas que están indizadas en las bases internacionales, anglosajonas y con ánimo de lucro Thomson y Scopus Elsevier”.

Las políticas editoriales en la actualidad se enfocan en elevar el estatus de las publicaciones en correspondencia a las directrices de las fuentes de indización. Las políticas públicas de tipo editorial, se convierten en múltiples ocasiones, en barreras para los investigadores; limitando su participación activa en las publicaciones. La posición de los revisores y árbitros de las publicaciones seriadas y científicas, es velar por hacer cumplir los requerimientos de las políticas editoriales, cuestión que no favorece la formulación de nuevos paradigmas científicos y que prima por tanto la reproducción epistemológica.

Las comunidades científicas para su desarrollo requieren de fuentes bibliográficas, publicaciones y recursos para la investigación. La región latinoamericana cuenta con oportunidades reales para el desarrollo de la comunidad científica en cualquier área del conocimiento. La temática de Desarrollo Local y Comunitario, constituye un punto importante en las agendas de cada territorio desde lo teórico y práctico. Garantizar la emancipación comunitaria de la región es actualmente el objetivo de un importante grupo de investigadores que apuestan por la transformación social y la liberación que desde lo científico y tecnológico se ven sometidos los investigadores latinoamericanos.

Durante las últimas décadas la región pretende posicionarse como una potencia científica. A decir de Miguel & Herrero (2010), “*En los últimos años se han puesto en marcha numerosas iniciativas para elevar la visibilidad de las revistas procedentes de la región latinoamericana e iberoamericana. Proyectos como el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), el Scientific Electronic Library Online (SciELO) y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (RedALyC)*”, además de la guía SAI (Sociedad Argentina de la Información).

América Latina cuenta con una amplia cantidad de publicaciones seriadas en el área de la sociología. La reproducción ideológica atraviesa esta temática fundamentada en la hegemonía de la dominación expresada en el desconocimiento de los investigadores de la región, políticas elitistas y el idioma que provoca desventajas sociales. El hecho anterior favorece que la temática de género deba asumir los postulados impuestos por las políticas editoriales. Esto no favorece el desarrollo de la comunidad científica de los investigadores que trabajan esta temática, además de limitarla en términos de participación para la reformulación de nuevos paradigmas emancipadores. La actividad y producción científica de la temática debe ajustarse a las normas y directrices de las editoriales, de no hacerse, nunca podrán ser divulgadas las

investigaciones en los canales de comunicación científica que mayor visibilidad poseen.

En la región latinoamericana se evidencian una serie de transformaciones con ideales emancipatorios, aspecto que deberá sustentarse en el desarrollo comunitario y los epistemas que se relacionan con el mismo: participación, cooperación, colaboración, proyectos articuladores, desarrollo endógeno, autodesarrollo y desarrollo local. En consonancia con el argumento anterior, las políticas editoriales de las revistas científicas, que publican artículos sobre esta temática; deberán ser reformuladas en consonancia a los proyectos liberadores y las necesidades de la región.

Perspectivas emancipadoras para el enfoque de género y la socialización de investigaciones en publicaciones académicas

El acceso de la mujer a lo público se ha producido bajo la fuerte presión de una sobrecarga de roles, pues la mujer siguió asumiendo el rol expresivo y empezó a compartir con el hombre el rol instrumental. Se desarrollan comportamientos que renuncian a la maternidad por considerarla un obstáculo para la realización personal y en general se accede acríticamente a un mundo, sin llegar a cuestionarse los núcleos de la desigualdad: el poder masculino.

Los proyectos rurales provocan a nivel de vida cotidiana de las mujeres socias, conflictos de pareja por celos y habladurías de la comunidad. Estos aspectos traen consigo problemáticas sociales en los ámbitos familiar, la reproducción de estereotipos sexistas y desigualdades tanto en el ámbito privado como público. En estos ejemplos se muestran los antagonismos que se desarrollan en la sociedad, entre socias y de mujer a mujer. Estos aspectos se acrecientan al pasar el tiempo de convivencia ya que desde la construcción social, el rol de mujer responde a expectativas en la construcción de una identidad en una relación de dominación. Suele ser difícil para la parte que ocupa la posición subordinada porque tal sujeción exige obediencia. Esto puede llegar al punto de la anulación de la integridad de las entidades interiorizadas a que las mujeres deben de estar en casa, para los quehaceres del hogar y no de participar como trabajadoras en el espacio público.

Se legitima el hombre se mueve en el espacio público, desarrolla las actividades intelectuales y es el puente que une a la institución familiar con el resto de las instituciones sociales. La función social de la mujer es la de ser reproductora, quedando de esta manera marginada de toda actividad intelectual o pública. El jefe de la familia es el padre y a su autoridad están sometidos las mujeres y los niños.

El componente económico de los proyectos productivos o agroindustriales se constituye en el eje central de los mismos. Se considera que los procesos emancipatorios para las mujeres participantes pasan por el aumento en el ingreso monetario y no en la necesidad. Los varones perciben el ingreso de las mujeres como una amenaza y trabajarán contra los esfuerzos de mujeres para conservar el statu quo del patriarcado.

La ideología asistencialista se introduce imperceptiblemente en estos proyectos como mecanismo de control de la hegemonía del capital. A pesar de las buenas intenciones de muchas Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) es necesaria la vigilancia frente a las propuestas de proyectos que desde la dimensión económica ofrecen alternativas emancipatorias a mujeres de los contextos rurales latinoamericanos. El asistencialismo es un mecanismo ideológico de reproducción de los roles sociales y de los estereotipos de género.

Asistencialismo que provoca de manera inmediata una disminución de la dignidad personal, provocando un subdesarrollo y un aumento de roles y problemas tanto dentro como fuera del hogar a las mujeres que están comprometidas con proyectos de este tipo, ya que es difícil de superar los múltiples prejuicios y estereotipos de género.

El asistencialismo es interno, generado por las políticas públicas de los gobiernos. También es externo promovido en gran medida por ONGs los cuales pueden confluir en contextos específicos donde se pretenda el empoderamiento de mujeres. Esta confluencia hace que las mujeres sufran de una forma de sumisión. Se piensa que son incapaces de resolver sus propios problemas y necesita alguien que se los resuelva. De igual forma son sometidas a dominación del externo, este es el que sabe lo que hay que hacer con una visión paternalista. Estas contradicciones aumentan la asimetría entre lo externo y lo interno donde el supuesto medio para transformar la realidad: el proyecto, es el fin en sí mismo.

La comunidad rural donde viven las mujeres socias-beneficiarias de tales proyectos, es el escenario de lo informal y latente. En muchas ocasiones este espacio social no es entendido por el agente externo, al no comprender la dinámica. En los informes oficiales no se registran estos fenómenos o permanecen ignorados, en un ocultamiento interesado. Aún más si estos proyectos están dirigidos a mujeres y estas son rurales, se consideran entonces como un objeto y no como sujetos transformadores de la realidad.

En Latinoamérica existen escasos estudios donde se incluya el análisis de consecuencias no anticipadas (latentes) de proyectos productivos donde se vinculen mujeres.

El enfoque emancipador sobre género en proyectos de colaboración internacional es escaso en la producción científica de las revistas universitarias en el Ecuador. La potenciación de nuevos paradigmas científicos puede favorecer la mejora de la calidad de las publicaciones universitarias a partir de criterios de calidad mencionados con anterioridad.

Las políticas editoriales en la actualidad se enfocan en elevar el estatus de las publicaciones en correspondencia a las directrices de las fuentes de indización. Las políticas públicas de tipo editorial, se convierten en múltiples ocasiones en barreras para los investigadores; limitando su participación activa en las publicaciones. La posición de los revisores y árbitros de las publicaciones seriadas y científicas es velar por hacer cumplir los requerimientos de las políticas editoriales, cuestión que no favorece la formulación de nuevos paradigmas científicos y que prima por tanto la reproducción epistemológica. La ciencia dominante es la que privilegia los intereses ideológicos globalizados del capitalismo, favoreciendo la reproducción epistemológica y negando los paradigmas emancipatorios emergentes.

El hecho anterior favorece que la el enfoque de género en proyectos productivos de colaboración internacional, deba asumir los postulados impuestos por las políticas editoriales. Esto no favorece el desarrollo de la comunidad científica de los investigadores que trabajan esta temática, además de limitarla en términos de participación para la reformulación de nuevos paradigmas emancipadores. La actividad y producción científica de la temática debe ajustarse a las normas y directrices de las editoriales, de no hacerse, nunca podrán ser divulgadas las investigaciones en los canales de comunicación científica que mayor visibilidad y reconocimiento científico poseen.

El uso de los índices de la actividad científica puede clasificarse como recurrente a partir de los artículos científicos publicados. El empleo de estos índices se basa fundamentalmente para elevar el posicionamiento, la visibilidad y el impacto de las revistas; no así para favorecer a los investigadores. Pero la visibilidad no necesariamente significa impacto, sino mayor probabilidad de ser citado en comparación con publicaciones en revistas de Grupo 2 y 3. Cada vez se torna más difícil publicar en el selecto grupo de revista del denominado Grupo 1. Varias revistas solicitan a los autores una síntesis curricular que en ocasiones determina la aceptación o no de un artículo.

Las políticas editoriales en América Latina pueden convertirse en herramientas de apoyo para las comunidades científicas. El análisis de los medios que adopta la ciencia para su socialización, favorece el análisis de las políticas

editoriales en relación al género, desarrollo comunitario y las categorías que se relacionan con el mismo: participación, cooperación, colaboración, proyectos articuladores, desarrollo endógeno, autodesarrollo y desarrollo local.

Las publicaciones seriadas pueden contemplar las transformaciones con ideales emergentes que tienen lugar en la región. El enfoque de género desde un enfoque emancipatorio se considera como un proceso ascendente que tiene como centro al ser humano y el establecimiento de relaciones sociales simétricas entre los individuos. Existe un predominio de la ideología dominante en las políticas editoriales de las publicaciones seriadas que abordan la temática el enfoque de género. La producción científica sobre desarrollo comunitario por lo general se ha abordado desde enfoques economicistas y tecnocráticos, desdeñando al hombre a un segundo plano.

CONCLUSIONES

Los proyectos con financiamiento internacional, circunscritos en el marco de la cooperación internacional y para el desarrollo aplicado por los países desarrollados económicamente hacia los países de Latinoamérica son perpetuadores de la dominación capitalista.

La aplicación de programas de fomento al desarrollo basado en principios ajenos a las características donde se aplican iniciativas que obvian las problemáticas reales de las comunidades en cuestión, han limitado las potencialidades de los beneficiados. En la implementación de los proyectos de desarrollo internacional se han violentado etapas en la pesquisa del contexto que han afectado los procesos de construcción del conocimiento en los territorios intervenidos.

Las estrategias asistencialistas para el desarrollo de los territorios obvian las redes de colaboración existente a escala nacional y local y por tanto se omite la información relevante para la aplicación de estrategias coherentes con las necesidades reales para fomentar el desarrollo.

Las políticas públicas se componen por regímenes jurídicos, instrumentos y destinatarios. Toda política científica, tecnológica o editorial lleva consigo una carga ideológica que responde a un determinado interés hegemónico. La perpetuidad del pensamiento dominante es lo que prima por lo general en las políticas editoriales donde lo emergente y lo emancipatorio se encuentra en desventaja dentro de las publicaciones seriadas, aspecto que se evidencia en las revistas científicas del Ecuador en relación a los proyectos productivos internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Espinosa, N., & Insuasty, A. (2014). El conocimiento inventariado. Apuntes críticos sobre el modelo de indexación de las publicaciones académicas en Colombia. *El Agora USB*, 15(1), 95-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407747671005.pdf>
- Miguel, S., & Herrero, V. (2010). Visibilidad de las revistas latinoamericanas de bibliotecología y ciencia de la información a través de Google Scholar. *Ciência da Informação*, 39(2), 54-67. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n2/04.pdf>
- Paz, L. E., & Hernández, E. A. (2015). Estudio de productividad científica internacional de la temática Caña de Azúcar relacionada con Química Aplicada. *Tecnología Química*, 35(3), 302-316. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4455/445543785002.pdf>
- Perea, I. (2014). El papel del feminismo en el movimiento antiglobalización: contribuciones y desafíos. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 105, 67-88. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/275691/363656>
- Quiñones, A., & Tezano, S. (2011). Ayuda oficial al desarrollo científico-tecnológico: una evaluación macroeconómica de la distribución geográfica y sectorial. *Revista de Economía Mundial*, 29, 151-177. Recuperado de http://www.sem-wes.org/sites/default/files/re-vistas/rem29_5.pdf
- Silva, L. C. 2012. El índice-H y Google Académico: una simbiosis cienciométrica inclusiva. *ACIMED*, 23(2), 308-322. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v23n3/aci09212.pdf>
- Terrón, A., & Queralt, I. (2004). La cooperación europea en la lucha contra el terrorismo internacional. *Tiempo de Paz*, 72, 55-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=913822>
- Tezanos, S., & Martínez, A. (2010). América Latina y El Caribe: Ayuda Oficial al Desarrollo en el punto de inflexión del milenio. *Revista Problemas del Desarrollo*, 162(41), 31-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/service/redalyc/downloadPdf/118/11819761003/1>
- Torres, D., & Cabezas, A. (2013). Cómo publicar en revistas científicas de impacto: consejos y reglas sobre publicación científica. *EC3 Working Papers*, 13, 1-16. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/28137/C%F3mo%20Publicar%20en%20Revistas%20Cient%EDficas.pdf;jsessionid=F6F48C280809D3918D704081C22D99E8?sequence=1>

15

LOS ESTÁNDARES INTERNACIONALES (NIC 16) PARA EL DESMANTELAMIENTO DE EQUIPOS. USO EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

THE INTERNATIONAL STANDARDS (NIC 16) FOR THE DISMANTLING OF EQUIPMENT. THEIR USE IN THE ENGINEERING IN ACCOUNTING AND AUDITING CAREER OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Est. David Correa Carreño¹
E-mail: dcorreaest@utmachala.edu.ec

MSc. José Maza Iñiguez¹
E-mail: jmaza@utmachala.edu.ec

Dr. C. Gonzalo Chávez-Cruz¹
E-mail: gchavez@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Correa Carreño, D., Maza Iñiguez, J., & Chávez-Cruz, G. (2018). Los estándares internacionales (NIC 16), para el desmantelamiento, de equipos. Uso en la carrera de ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 14(65), 118-126. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El desarrollo de este trabajo tiene como objetivo el tratamiento correcto de la NIC 16, con la utilización del método problemático con enfoque cuantitativo que nos permite reconocer la correcta valoración de una maquinaria en el que se incluye el valor de su retiro, depreciación y deterioro para reportar su valor razonable en los estados financieros, su desarrollo es de carácter descriptivo y con la ayuda de un problema se demuestra el registro y cálculo de la cuenta denominada desmantelamiento el mismo que extraído a valor presente pasa a conformar como parte del costo del activo no corriente. Dada la gran diferencia de registro y valoración entre las Normas Ecuatorianas de Contabilidad (NEC) y las NIC es necesario que los activos no corrientes sean reconocidos y reportados a valor razonable mediante los métodos sugeridos en esta norma. Los resultados de la investigación han sido utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas asignaturas de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

Palabras clave:

NIC 16, activo, desmantelamiento, valor razonable.

ABSTRACT

The development of this work has as objective to correct treatment of IAS 16, with the use of the Problematic method with a quantitative approach that allows us to recognize the correct valuation of a machinery in which the value of its retirement, depreciation and deterioration is included. To report their fair value in the financial statements, their development is descriptive and with the help of a problem, the registration and calculation of the account denominated dismantling is demonstrated, which is brought to present value, that becomes part of the cost of non-current assets. Given the great difference in registry and valuation between the Ecuadorian Accounting Standards (NEC) and the NICs, it is necessary that non-current assets would be recognized and reported at fair value through the methods suggested in this standard. The results of the research have been used in the teaching-learning process of some subjects of the Engineering in Accounting and Auditing career of the Technical University of Machala.

Keywords:

IAS 16, asset, dismantling, fair value.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objeto la aplicación de la Norma Internacional de Contabilidad (NIC) 16, la norma contiene estándares internacionales que son asumidos en los países donde se han adoptado las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), el registro y valoración de las propiedades planta y equipo cambia el paradigma de su registro, esto ha hecho que profesionales tengan que actualizarse para poder aplicar de manera correcta esta norma que es puntual y exclusiva para los activos no corrientes. Vivimos en un mundo globalizado donde desaparecieron las fronteras siendo muy necesario que las empresas también reporten la información financiera en lenguaje universal de tal manera que los inversionistas, acreedores, trabajadores, organismos de control y otros interesados puedan leer los datos reportados.

La International Accounting Satandars Boards (2018), es una fundación independiente de carácter privado y sin fines de lucro, creada en Londres en el año 2001, tiene como objetivo promover un conjunto de normas contables con carácter global y que reporten información con alta calidad, transparente y comparable. Desde su creación viene realizando un trabajo muy fuerte para lograr armonizar un lenguaje común entre los 120 países donde las han adoptado para facilitar la comunicación de información financiera entre interesados.

La NIC 16 rompe la presentación de los activos no corrientes ya que su aplicación requiere verdaderos cambios en la presentación en los estados financieros, valoración, control, amortización, cálculo de vida útil, cambio, intercambio, donación, revelación y compra de Propiedades Planta y Equipo (PPyE), el problema que se quiere resolver es el correcto registro y la valoración a valor razonable (VR) de los activos no corrientes en el que se incluya el costo por desmantelamiento, el estudio también aborda el desconocimiento en la aplicación de esta normativa porque lleva al profesional contable a caminar por nuevas bases teóricas y a la negatividad de los empresarios para realizar estudios de los activos con la participación de peritos que permitan reportar a los activos no corrientes a valor razonable.

Las bases teóricas contenidos en los párrafos de la norma referida empieza con el objetivo, alcance, reconocimiento, costos iniciales, costos posteriores, componentes del costo, valoración del costo, valoración posterior a su reconocimiento, modelo de revalorización mencionan dos: el histórico y el de revaluación, amortización, métodos de amortización, deterioro de su valor, baja de activos,

información a revelar y finalmente el desmantelamiento que es el centro de nuestra investigación.

El objetivo general es analizar la NIC 16, al reconocer los componentes del costo y en su literal c), indica que se deberá agregar a los costos iniciales de los activos no corriente los costos por desmantelamiento, la rehabilitación del lugar sobre el que se asienta las PPYEs. Se aplicara el método problemático mediante el estudio de un caso propuesto permitirá demostrar la forma correcta del registro por desmantelamiento, depreciación y deterioro de un activo no corriente de la empresa el Bravito S.A., nos permitirá realizar el correcto registro e incluir en el costo los valores ocasionados por el desmantelamiento en el presente caso del equipo de bombeo, esto permitirá determinar diferencias entre las formas de valorar los equipos de bombeo que son utilizados por todas las empresas camaronesas a lo largo de la costa ecuatoriana.

DESARROLLO

En el Ecuador adoptamos las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC) en el año 2010, con un cronograma de adopción hasta el año 2012 en que todas las empresas controladas por la Superintendencia de Compañías tienen el deber y es obligatorio reportar estados financieros con esta norma que contiene estándares internacionales, de tal forma que la información financiera pueda ser leída, analizada e interpretada en cualquier parte del mundo donde también se estén reportando información financiera con esta normativa. Para poder reportar esta información los profesionales en contabilidad deberán tomar las NIIF y NIC, para el caso de los activos no corrientes la NIC 16. Citando a Chávez Cruz, Campuzano Vásquez & Romero Black (2017), para realizar el correcto registro de las PPYEs debe tomarse en consideración esta norma que contiene el marco conceptual en la (NIIF) 1 y su aplicación en la NIC 16.

Para Chávez, Campuzano & Romero (2017), es importante que en nuestro país todas las empresas estén aplicando las NIC, según estudios las empresas están presentando estados financieros bajo la normativa emitida por el organismo de control pero no todas están incluyendo los valores que a futuro debe desembolsar la empresa por el retiro o desmantelamiento del activo al final de la vida útil de los activos no corrientes, en todo caso la información reportada no sería a valor razonable, esto se da porque a los dueños de las empresas no les interesa que se conozca el valor real de su patrimonio o porque estas revaluaciones deben pagar impuesto en el momento en

que una revaluación esta muy por encima de su valor en libros el mismo que viene siendo gravado con en el pago de anticipos de impuesto a la renta y patentes, siendo un reto para los profesionales ecuatorianos presentar estas cifra a valor razonable.

Si bien es cierto que a nivel local, regional, nacional e internacional se han realizado algunas investigaciones sobre los activos no corrientes y sus formas de presentación, queda una gran interrogante sobre la información que se debe revelar, es decir las variaciones que sufrió la PPyE deben considerarse en las notas aclaratorias sobre los valores cargados a los activos no corrientes como el desmantelamiento, depreciación y deterioro para que el lector pueda analizar las variaciones que suceden en el momento de aplicar su reconocimiento y registro, si se revela en el estado financiero de las notas aclaratorias de manera correcta los administradores e interesados de los estados financieros pueden tomar decisiones acertadas (Católoci-Segura, Pulido-Ladino & Cely-Angarita, 2013).

Es importante que los colegios profesionales, universidades y organismos de control estén capacitando en la normativa NIC 16 que desde su creación ha venido sufriendo constantes cambios para que las empresas reporten estados financieros a valor razonable.

El objetivo de la NIC 16 es determinar el tratamiento contable de los activos no corrientes que posee la empresa y reportar el razonable del valor en libros, gastos por depreciación y su deterioro. La mencionada norma es aplicable a todos los elementos de las PPyE, salvo que otra norma lo requiera. La mencionada norma contiene en su estructura definiciones que le permite su aplicación.

Amortización (depreciación). -Es el cargo y reconocimiento del desgaste del activo no corriente a lo largo de su uso y vida útil en la entidad. Cuando los activos no corrientes contribuyen a la generación de la renta, estos pierden su valor y la técnica contable lo reconoce como depreciación o amortización, valores que debe ser reconocido en el gasto del ejercicio económico del que se informa (Campuzano Vásquez, Chávez Cruz & Chávez Cruz, 2015). En las políticas contables la gerencia y su departamento contable debe definir los porcentajes de amortización que se le va aplicar a cada grupo de activos que han sido considerados en este grupo.

Costo de las PPyE. -Son los desembolsos realizados por la empresa o la entrega de un equivalente del efectivo para la compra intercambio de una (PPyE), el valor

inicialmente pagado deberá ser reconocido como su costo. En el costo de los activos debe tomarse en cuenta a más de su valor de compra todos aquellos costos incurridos hasta dejarlo a punto de producción.

Según esta norma los costos de los activos no corriente comprende: valor de compra, aranceles, impuestos indirectos, costos relacionados con la ubicación del activo, costos por desmantelamiento o retiro del activo y rehabilitación del lugar donde opero la (PPyE), instalación, montaje, honorarios, retribución a empleados, transporte local e internacional, costos de comprobación, cuando se trata de registrar el costo de una maquinaria propiedad de la empresa, la administración deberá definir los costos incurridos en la producción, pudiendo determinarse por: dólares por hectárea, dólares por metros cúbicos, dólares por kilómetros recorrido, dólares por toneladas. En todo caso según la investigación estamos ante otro método para determinar el costo de la maquinaria en una empresa.

Valor amortizable de la PPyE. -Este valor se obtiene del costo del activo deduciendo su valor residual si lo tuviere. Al iniciar un ejercicio contable la gerencia junto a su equipo deberá atribuir el valor o base que se tomará para el cálculo de las amortizaciones que se deberá hacerle al activo en el futuro el mismo que será dividido en partes iguales por el tiempo estimado de su vida útil.

Valor de la PPyE en libros. Su valor será el costo del activo no corriente, deduciendo las depreciaciones y deterioro que ha tenido o sufrido el activo. Citando a Chávez Cruz, Maza Iñiguez & Herrera Peña (2017). Para conocer el valor razonable de una PPyE en Ecuador es necesario contratar los servicios profesionales de un perito calificado por la Superintendencia de Compañías, esto permitirá conocer a todos los interesados el valor razonable de los activos no corrientes.

Activos no corrientes. -De naturaleza deudora, utilizados en la producción o la prestación de servicios, deben generar flujos de efectivos futuros y su valor pueda ser medido con fiabilidad. Chávez (2015), agrupa a los activos y derechos que poseen las entidades, reportados en los estados financieros a los interesados de la información de tal forma que puedan tomar decisiones. Citando a Chávez Cruz, Campuzano Vásquez & Alvarado Aviles (2015), las PPyE son de naturaleza deudoras, su valor está representado por el valor del activo nuevo o intercambiado y todo aquello necesario para ponerlo operativo al activo no corriente.

Pérdida por deterioro de la PPyE. -Los activos no corrientes pueden sufrir deterioro, aun siendo nuevo, este deterioro es generado principalmente por la presencia de nuevas PPyE, al que debe cargársele al gasto. Una pérdida por deterioro debe ser reconocida por la administración de la empresa cuando su valor de recuperación es significativamente menor al ser presentado en los libros contables, cuando esto se reconoce se debe cargar a gastos del resultado o del periodo económico en todo caso todo deterioro significa que su valor se va a restar de su valor en los libros contables.

Valor razonable (VR) de la PPyE. -Es el precio por el cual puede ser adquirido un activo o saldarse un pasivo en un mercado activo entre partes interesadas y debidamente informadas. En este mismo sentido Jeppesen & Van Liempd (2015), sostienen en su investigación que valor razonable es valor por el cual podría venderse o intercambiarse un activo no corriente entre partes no afines, pero debidamente informadas, el término VR aparece por primera vez en el año 1976. El reto de los administradores es hacer competitivas a las empresas para ello deberán presentar estados financieros a valor razonable.

Valor residual de la PPyE. -Es el valor final del activo no corriente al final de su vida útil. Según las políticas contables que la empresa haya tomado el valor de un activo dependerá por los valores tomados como referencia a los activos corrientes que posee la empresa, que será el precio de venta para su venta, baja o donación.

Vida útil de la PPyE. - Es el periodo estimado con que el activo no corriente contribuirá a la generación de flujos de efectivo (Chávez Cruz, Maza Iñiguez, & Herrera Peña, 2017). Para alargar la vida útil de un activo deberá realizarse mantenimientos programados que mantengan en buen estado y funcionamiento al activo, caso contrario este sufrirá un deterioro y gasto muy acelerado. La administración con su equipo deberá determinar en sus políticas contables la vida útil de cada uno de los elementos del activo no corriente que conforman la PPyE.

Reconocimiento de la (PPYE). -Reconocerá un elemento de las PPyE solo si se cumplen las siguientes características: que este genere flujos de efectivos para la empresa, el valor del activo no corriente pueda ser medido con fiabilidad. Hay una gran diferencia entre lo que anteriormente reconocíamos como un activo no corriente y lo que hoy exige esta norma porque si bien es cierto la empresa podrá tener muchos activos de su propiedad, pero si

estos no están generando flujos de efectivos deben ser agrupados en el de activos disponibles para la venta.

Costos posteriores de los activos no corrientes. -La NIC 16 es clara cuando indica que no se reconocerá los gastos de mantenimiento de una PPyE, estos serán reconocidos como gastos del ejercicio en que se generó. Una de las técnicas en la medición de las PPyE con posterioridad a su reconocimiento es la utilización de las matemáticas financieras llevando a valor presente el activo no corriente y calcular los probables flujos de efectivo que generara este activo a la empresa. En todo caso según la norma las empresas tienen dos opciones para su reconocimiento el del costo histórico y el de revaluación.

Modelo del coste. -Un activo no corriente se registrará por su valor de adquisición al que hay que restarle su depreciación acumulada y el deterioro sufrido en caso de existir. Álvarez (2009), citado por Perea-Murillo (2015), sostiene que la contabilidad actual tiene sus fundamentos contables en la Contabilidad Neoclásica, pues ésta ya determinaba el valor de los activos con el nombre del "valor justo" que hoy en este siglo se lo conoce como el valor razonable del activo.

Modelo de revaluación. -Un activo puede ser revaluado luego de su reconocimiento y se registrara por su nuevo valor deduciendo las depreciaciones y pérdidas por deterioro que este haya sufrido. Molina (2013), plantea que en este modelo se dan varias situaciones al aplicarlo, sus resultados pueden registrarse con afectación al patrimonio si el resultado de la revaluación es mayor al del valor en libro y se reconoce como una revaluación de PPyE en el grupo del patrimonio y un gasto si el valor revaluado es inferior al de los libros.

En este mismo sentido Yamamoto (2014), citado por Chávez, Campuzano & Romero (2017), plantea que en el Reino Unido las empresas de bienes raíces revalúan los edificios y terrenos para mostrar datos más cercanos a la realidad, en cambio otros sectores como el de la transportación, servicio continúan utilizando el método histórico, esto nos indica que aun en este estado las empresas aún no están utilizando el método de revaluación.

Método de amortización (depreciación). -Esto lo fijará la política contable de la empresa y deberá ser revisado mínimo al finalizar cada ejercicio económico si existen cambio de los beneficios se deberá cambiar el método que refleje la realidad de la empresa. Contabilidad deberá tomar en cuenta la amortización el momento de informar

porque cualquier diferencia entre la norma contable y la tributaria difieren en los porcentajes por lo que cualquier ajuste se deberá ingresar en la conciliación tributaria.

Baja de activos no corrientes.- Se dará de baja un elemento de las PPYEs cuando se venda al activo, intercambie o se lo done y se tenga la certeza de que este no generará flujos de efectivo en todo caso se lo ubicará en el grupo de activos disponibles para la venta, la administración deberá al final de un periodo económico revisar si uno de los elementos de la PPYE ha sufrido un deterioro o se encuentran totalmente deteriorados, una vez hecho el reconocimiento con la elaboración de un acta se procederá a dar de baja la PPYE, para que esta ya no siga apareciendo en los nuevos estados financieros, su registro irá acreditando el valor del activo contra un debido a gastos por baja del activo no corriente.

Estudio de caso

Con fecha 30 de diciembre de 2017, y en cumplimiento de la NIC 36 la empresa MACHALA S.A. dedicada al cultivo y comercialización de camarón, procede a la evaluación de sus activos para determinar si existen indicios de desvalorización, encontrándose que en el motor de bombeo signado con el código pp-m89-12 cuyas características son las siguientes:

Marca: Hitachi; Capacidad: 240HP; Velocidad: 250RPM; Tensión: 20V; Corriente: 240A; Eficiencia: 80%; Tipo de motor: centrífugo; Carcasa: metálica; Factor de servicio: >1; Sistema de control: continuos.

HISTORIAL:

La antigüedad: el motor fue adquirido el 01 de Julio de 2014 en Importadora IMPMAQ S.A. con factura No 001-002-35247 el precio de \$ 150.000, 00 (sin IVA), los costos de transporte por \$ 4.000, 00; Instalación y montaje por \$ 8.600, 00 (sin IVA) y los costos por traídos a valor actual son de \$ 6.001,46; sumando un gran total de \$ 168.000,00

Operación: las horas promedio de horas trabajadas son 2000 h/a

Cantidad de rebojinadas: No existen rebojinadas.

Vida Útil: 10 años

Valor Residual: \$ 30.000,00 USD

Costo por desmantelamiento: \$ 9,500.00 USD. Contabilizar la transacción conociendo que el tipo de descuento que utiliza la empresa es del 4.7% = \$ 6.001,46

La tabla de depreciación es la siguiente:

Tabla 1. Costo de PPYEs.

Proveedores	Conceptos	Subtotal	IVA	Total	Retención
Ferri S.A	Precio según factura	150,000.00	18,000.00	168,000.00	150.00
Grocul S.A.	Transporte	4,000.00	480.00	4,480.00	40.00
Granf S.A.	Instalación y montaje	8,600.00	1,032	9,632.00	172.00
	VA Desmantelamiento	6,001.46	0.00	6,001.46	
	Total precio adquisición	168,601.46	20,232.18	188,833.64	

El Valor Actual es el valor que a esta fecha tendría el activo no corriente, para ello aplicamos su fórmula de cálculo:

$$VA = VF/(1+i)n$$

Donde:

VA= Valor actual

VF= Valor Futuro

I = Tasa de descuento

N = Número de períodos de vida del activo

Resolviendo la fórmula del VA obtendremos:

Valor actual de los costos de desmantelamiento = [9.500x(1.047)-10]

Valor actual de los costos de desmantelamiento = 6,001.64

Tabla 2. Depreciación Equipo de Bombeo.

No	Fechas	Dep. Anual	Dep. Acum.	V. Libros
0	01-07-14	0,00	0,00	168.000,00
1	31-12-14	6.900,00	6.900,00	161.100,00
2	31-12-15	13.800,00	20.700,00	147.300,00
3	31-12-16	13.800,00	34.500,00	133.500,00
4	31-12-17	13.800,00	48.300,00	119.700,00
5	31-12-18	13.800,00	62.100,00	105.900,00
6	31-12-19	13.800,00	75.900,00	92.100,00
7	31-12-21	13.800,00	89.700,00	78.300,00
8	31-12-22	13.800,00	103.500,00	64.500,00
9	31-12-23	13.800,00	117.300,00	50.700,00
10	31-12-24	13.800,00	131.100,00	36.900,00
11	31-12-25	6.900,00	138.000,00	30.000,00

Elaborado: Los autores

Al 31 de diciembre de 2017 la maquinaria presenta la siguiente información contable:

Costo total 168.000,00

Depreciación Acumulada 48.300,00

Costo Neto contable 119.700,00

Los encargados del proceso, realizan los cálculos para verificar un posible deterioro para lo cual proceden a determinar el valor razonable y además a determinar su valor de uso, y el mayor de los dos servirá como referente para verificar un posible deterioro.

Saldo de la Maquinaria después de reconocer la pérdida por deterioro

Costo

168.000,00

Depreciación Acumulada (31-12-2017)

48.300,00

Costo Neto contable (31-12-2017)

119.700,00

(-) Pérdida por deterioro (año 2017)

5.300,00

Saldo después de la perdida por deterioro

114.400,00

El reconocimiento del deterioro se encuentra en el asiento N° 7 del libro diario general.

Cálculo del valor Razonable

Los expertos apoyándose en la información proporcionada por el mercado de motores Hitachi en el país, concluyendo que al 31 de diciembre 2017 por concepto de enajenación de la maquinaria en un mercado activo (partes conocedoras y de buena voluntad), este bien tendría un costo de:

Valor de mercado del equipo de bombeo Hitachi \$130.000,00

Gastos incurridos para realizar la venta 5.000,00

Valor Razonable del equipo de bombeo \$125.000,00

Cálculo del valor de uso

Los peritos proceden a realizar la estimación del valor de uso, con base en el cálculo del valor presente de los flujos de efectivo y los beneficios que se pretenden obtener en los períodos faltantes de vida útil del bien, se dispone en las columnas de entrada y salidas de efectivo que va a producir el equipo de bombeo durante su vida útil restante y que al restarlas nos dan como resultado el flujo de efectivo esperado el cual se le trae a valor presente con una tasa de descuento (que mide los riesgos del bien y corriente del mercado sobre el valor del dinero en el tiempo) del 15% el resultado nos da el flujo de efectivo descontado cuyo resultado es \$ 124.477,08 que representa el Valor de Uso del Equipo de Bombeo Hitachi.

Tabla 3. Valor de usos del Equipo de bombeo Hitachi.

No	Año	Entradas de efectivo	Salidas de efectivo	Flujo de efectivo esperado	flujo de efectivo descontado
1	2018	85.000,00	55.500,00	29.500,00	25.652,17
2	2019	80.000,00	51.000,00	29.000,00	21.928,17
3	2020	87.000,00	56.300,00	30.700,00	20.185,75
4	2021	90.000,00	60.560,00	29.440,00	16.832,42
5	2022	92.000,00	65.520,00	26.480,00	13.165,24
6	2023	85.000,00	53.680,00	31.320,00	13.540,50
7	2024	80.000,00	44.960,00	35.040,00	13.172,83
				Total Flujo	124.477,08

Para verificar si existe un valor de deterioro consideramos el mayor valor entre el valor razonable y el valor de uso, tomando en cuenta que el valor de bien es de \$119.700,00 USD.

Procederemos a determinar que el importe recuperable es de \$125.000,00 debido a que es el mayor entre los dos, como lo muestra la siguiente comparación:

El valor razonable \$125.000,00. El valor de Uso del bien \$124.477,08

Tabla 4. Libro Diario General. Empresa Machala S.A.

Fecha	Detalle	Parcial	Debe	Haber
01/06/2014	01 EQUIPOS DE BOMBEO Equipo Bombeo en Montaje CREDITOS FISCALES DEL IVA IVA Compra PPyE 12% RET. FUENTE POR PAGAR Ret. 1% Bienes no Prod. Sociedad BANCOS Banco Austro Cta. Cte. # 265687 P/R. compra de equipo de bombeo Hitachi 02 EQUIPOS DE BOMBEO Transporte Marítimo CREDITOS FISCALES DEL IVA IVA Compra PPyE 12% RET. FUENTE POR PAGAR Ret. 1% en Transportes BANCOS Banco Austro Cta. Cte. # 265687 P/R. Transporte de equipo de bombeo Hitachi 03 EQUIPOS DE BOMBEO Adecuaciones y Montaje CREDITOS FISCALES DEL IVA IVA Compra PPyE 12% RET. FUENTE POR PAGAR Ret. 2% Otros Servicios BANCOS Banco Austro Cta. Cte. # 265687 P/R. Transporte de equipo de bombeo Hitachi 04 EQUIPOS DE BOMBEO Desmantelamiento PPyE DESMANTELAMIENTO DE PPyE Desmantelamiento Equipo Bombeo P/R. Provisión de desmantelamiento de equipo de bombeo Hitachi 05 PROPIEDADES PLANTA Y EQUIPO Equipo Bombeo Caterpillar EQUIPOS DE BOMBEO Desmantelamiento PPyE P/R. En su propia cuenta el equipo de bombeo Caterpillar	150,000.00 18,000.00 1,500.00 166,500.00 4,000.00 480.00 40.00 4,440.00 8,600.00 1,032.00 172.00 9,460.00 6,001.46 6,001.46 168,601.46 168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00	150,000.00 18,000.00 1,500.00 166,500.00 4,000.00 480.00 40.00 4,440.00 8,600.00 1,032.00 172.00 9,460.00 6,001.46 6,001.46 168,601.46 168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00	18,000.00 480.00 4,440.00 172.00 9,460.00 6,001.46 6,001.46 168,601.46 168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00
31/12/2017	06 GASTO DEPRECIACION PPyE Depreciación Equipo Bombeo Hitachi DEP. ACUM. EQUIPOS DE BOMBEO Dep. Acum. Equipo Bombeo Hitachi P/R. Gasto por Depreciación equipo bombeo Hitachi ejercicio 2017 07 GASTO DETERIORO PPyE Deterioro Equipo Bombeo Hitachi DET. ACUM. EQUIPOS DE BOMBEO Det. Acum. Equipo Bombeo Hitachi P/R. Gasto pérdida por deterioro equipo bombeo Hitachi ejercicio 2017	168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00	168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00	168,601.46 13,800.00 13,800.00 5,300.00 5,300.00
31/12/2017				

Como es un activo en construcción, hemos creado en el grupo una cuenta de orden con el código 61 como Propiedades planta y equipo en construcción.

- En la transacción 1, registramos una cuenta de orden el equipo de bombeo de \$150,000.00 valor que se registra en el diario.
- En la transacción 2, también aplicamos lo que dice la NIC 16, debilitando el valor de transporte \$4,000.00, para que pase a ser parte del costo del equipo de bombeo \$4,000.00.
- En la transacción 3, de acuerdo la NIC 16, la adecuaciones y montaje también forman parte del equipo de bombeo por lo que debitamos \$8,600.00.
- En la transacción 4, el valor presente de desmantelamiento, del equipo de bombeo que también es final de la vida útil según la NIC 16, también forman parte del equipo de bombeo por lo que debitamos \$ 6,001.00.
- En la transacción 5, ya reconocemos el costo total de las propiedades planta y equipo, valor que registramos \$ 168,601.46 como el costo total del equipo de bombeo y para dejar saldado la cuenta o en cero, la cuenta en equipos de bombeo la acreditamos por el mismo valor.
- En el caso de la depreciación del equipo de bombeo Hitachi se reconoce en el gasto del ejercicio al 31/12/2017 el valor de \$ 13,800.00 USD, como se muestra en la transacción N° 6 del libro diario general.
- En la transacción N° 7, debitando al gasto por deterioro \$ 5,300.00 USD y acreditamos el mismo valor al grupo de amortización acumulada por el deterioro PPyE, equipo de bombeo Hitachi.

CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación del estudio de la NIC 16 podemos concluir que al adoptar en el Ecuador NIIF y las NIC se rompen los paradigmas en los registros contables, la forma que se venía registrando los activos en nuestro país hasta antes de la adopción. La NIC en mención es clara en sus párrafos, pues toma el costo de PPyE más los otros costos necesario hasta ponerlo a punto de producción al activo, los costos que menciona la norma son: aranceles, impuestos, transporte, seguro, honorarios, sueldos, acondicionamiento, desmantelamiento, este ejercicio nos permitió registrar de manera inicial en una cuenta a la que personificamos con el nombre de equipo de bombeo la que se fue cargando desde la transacción 1 a la 5 en el diario general, luego reconocimos el gasto por depreciación y el deterioro sufrido por el activo en la transacción 6 y 7 respectivamente. Finalmente, al aplicar la normativa internacional queda como punto de partida para realizar otras investigaciones en el futuro. Los fundamentos

analizados sirven para ampliar la cultura de los futuros egresados de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campuzano Vásquez, J. A., Chávez Cruz, R. B., & Chávez Cruz, G. J. (2015). Elementos Básicos de la Contabilidad. Machala: UTMACH.
- Castellanos Sánchez, H. A. (2014). Aplicación contable del valor presente en el contexto venezolano. Revista Facultad de Ciencias Económicas Investigación y Reflexión, 22(1), 99-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/909/90931814008.pdf>
- Católoci-Segura, D. F., Pulido-Ladino, J. R., & Cely-Anagarita, V. R. (2013). Revelación de la Información Financiera sobre propiedad, planta y equipo en empresas industriales cotizadas en Colombia. Cuaderno de Contabilidad, 14(36), 943-970. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuaccont/article/view/7909>
- Chávez Chávez, J. L. (2015). Los errores en la evaluación del activo fijo en los registros. Revista Iberoamericana de Contaduría, Económica y Administración. Recuperado de <file:///G:/COMPLEXIVO/PRACTICO%20EJERCICO/PEAPER%202/13.pdf>
- Chávez Cruz, G. J., Campuzano Vásquez, J. A., & Alvarado Aviles, F. G. (2015). Contabilidad Intermedia. Machala: UTMACH.
- Chávez Cruz, G. J., Campuzano Vásquez, J. A., & Romero Black, W. E. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) una aplicación desde Ecuador. Quipukamayoc, 25(47). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/13806/12238>
- Chávez Cruz, G., Maza Iñiguez, J. V., & Herrera Peña, J. (2017). Revalorización de Propiedades Planta y Equipo (PPYE) con fines de financiamiento. Revista Universidad y Sociedad, 9(3), 184-190. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300029
- Díaz Becerra, O. A., Durán Rojo, L. A., & Valencia Medina, A. (2012). Análisis de las diferencias entre el tratamiento contable y el fiscal para los elementos de Propiedades Planta y Equipo. *Contabilidad y Negocios*, 7(14), 5-22. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/view-File/3877/3850>

Escobar, A. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración en Camboya. *Colombia Internacional* 77(77), 73-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcl/n77/n77a04.pdf>

García Suárez, P. (2015). El deterioro del valor de los activos. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 20, 79-100. Recuperado de <http://www.accid.org/revista/documents/EL DETERIORO DEL VALOR DE LOS ACTIVOS.pdf>

Jeppesen,K. K., & Van Liempd, D. (2015). El valor razonable y la conexión perdida entre contabilidad y auditoría. *Revista Científica "General Jose María Cordova"*, 13(16), 135-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4762/476247224008.pdf>

Molina Llopis, R. (2013). NIFF para las PYMES ¿La solución al problema para la aplicación de la Normativa Internacional? *Contabilidad y Negocios*, 8(13), 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281630133003>

Orellana Fuentes, C., & Azua Alvarez, D. (2017). Aplicación del modelo de revaluación de propiedades, planta y equipo en empresas chilenas del sector energético. *Estudios Gerenciales*, 33(142), 102-111. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592317300062>

Perea-Murillo, S. P. (2015). Perspectiva crítica del valor razonable en el marco de la crisis financiera. *Cuaderno Contabilidad*, 16(42), 761-779. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cuco/v16nspe42/v16nspe42a08.pdf>

Reinosa, P., & Doris, C. (2014). Inserción de la variable ambiental en el pensun de estudios del programa de Contaduría Pública de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. *Actualidad Contable Fases*, 17(29), 142-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/257/25732868008/>

Sosa Cabrera, J. R., & Toriz Robles, C. (2016). Metodología del costo unitario de la maquinaria. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 25(2), 27-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/932/93245695004.pdf>

16

APRENDE CON LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD: UN FOLLETO PARA LOGRARLO

LEARN WITH THE PARTICIPATION OF THE FAMILY AND THE COMMUNITY: A BOO-KLET TO ACHIEVE IT

MSc. Ilse Janeth Palomeque García¹

E-mail: Ilsejanet@yahoo.es

Dra. C. Yaquelín Alfonso Moreira²

E-mail: yamoreira@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey²

E-mail: mmrodriguez@ucf.educ.cu

¹ Institución Educativa. Diez de Mayo. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Palomeque García, I. J., Alfonso Moreira, Y., & López Rodríguez del Rey, M. M (2018). Aprende con la participación de la familia y la comunidad: un folleto para lograrlo. *Revista Conrado*, 14(65), 127-133. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el proceso de socialización y aprendizaje como parte de la formación de la cultura general, se implican a los actores sociales que constituyen líderes formales e informales en las acciones que se desarrollan en él. Estos se consideran fuentes de información de una historia colectiva trasmisida en un marco de la comunidad educativa en cuya reconstrucción confluyen determinados sentimientos y valores como ingredientes indispensables para la identificación personal con su colectivo y define el horizonte de referencia para el desarrollo de su propia experiencia personal. Las posibilidades de la evaluación de impacto de las prácticas y los posibles vínculos con la sistematización de experiencias prácticas, nos llaman a relacionar la familia y la comunidad como contextos que influyen en el aprendizaje. La importancia de este trabajo se justifica en los marcos cotidianos en que confluyen los actores sociales como son la familia y la comunidad y el trabajo revela que emergen las acciones como el eje que articuló ambos contextos en haciendo confluir conocimientos, valores con las experiencias y vivencias de la realidad cotidiana a crear y aplicar las acciones que sustentan y dinamizan la actividad de estos contextos educativos a partir de la evaluación de impactos.

Palabras clave:

Participación, familia, comunidad, tareas, contextos.

ABSTRACT

In the process of socialization and learning as part of the formation of the general culture, the social actors that constitute formal and informal leaders are involved in the actions that take place in it. These are considered sources of information of a collective history transmitted within a framework of the educational community in whose reconstruction certain feelings and values converge as indispensable ingredients for personal identification with their collective and define the horizon of reference for the development of their own personal experience. The possibilities of evaluating the impact of practices and the possible links with the systematization of practical experiences, call us to relate the family and the community as contexts that influence learning. The importance of this work is justified in the daily frames in which social actors come together such as the family and the community and the work reveals that actions emerge as the axis that articulated both contexts in bringing together knowledge, values with experiences and experiences of everyday reality to create and apply the actions that sustain and dynamize the activity of these educational contexts from the impact assessment.

Keywords:

Participation, family, community, tasks, contexts.

INTRODUCCIÓN

La formación de la cultura desde las vivencias de todos es una idea que centra el referente formativo en lo más cercano al escolar, en el que se alega la importancia de lo cotidiano, un repertorio de costumbres, sentimientos, hábitos, rutinas que forman parte del modo de vida y está cargada de símbolos compartidos por un grupo o comunidad en un espacio determinado que expresan una cultura conectada a un tiempo histórico y lugar de dimensiones regionales, nacionales y universales.

Se reconocen así los signos del cambio que justifica la existencia y convivencia intergeneracional como aspectos claves para entender la relación pasado, presente y futuro y sustenta la ideología nacional y personal. Hay una intención marcada por desconstruir los estereotipos y tradiciones disciplinares con que se presentan las asignaturas en la escuela, en el interés de identificar más los contenidos culturales y sociales con la orientación educativa que potencia formas de pensar, sentir y ver la vida cotidiana donde participan como protagonistas los familiares y vecinos pues ellos son la historia vivida y transmiten los hechos históricos de generación en generación.

DESARROLLO

En la institución educativa ocurre parte de la formación del individuo que en ella se educa y la familia y la comunidad son contextos que participan en ello. Marx y Engels pusieron en claro que la dialéctica individuo sociedad no puede simplificarse “La sociedad no es una abstracción frente al individuo, sino la acción recíproca de las vidas que lo componen”. Desde este punto de vista la educación debe entenderse en su doble aspecto: como sistema de influencias ejercidas por la sociedad y como componente de los procesos de formación y desarrollo de la personalidad encaminados a la socialización del sujeto.

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la participación supone estimular la reflexión y la cooperación de los actores, por tanto, persigue la transformación de las actitudes de individuo, pues “*la participación se refiere al ejercicio del poder que se realiza en la toma de decisiones conjuntas asegurando un ambiente democrático, no es un fin en sí mismo, sino un medio. Presupone un acceso al espacio de la toma de decisiones, pues solo habrá participación activa si los que participan pueden influir sobre las líneas de conducción de los procesos*” (Atinche, 2003, p. 18 citado por Gayle, 2007)

El *objetivo* de este trabajo es entonces mostrar el diseño de tareas docentes elaboradas por los familiares y vecinos a partir de la participación articulada que ejercieron

en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria y se fundamenta en el programa de 5to grado de las asignaturas en esta enseñanza, donde entre todos escogieron los objetivos esenciales de las asignaturas en el grado por ser los más importantes en función del aprendizaje.

Asumir la concepción metodológica supuso proceder a instaurar el procedimiento y crear las tareas en todas las asignaturas del grado y se elaboraron en la participación 6 folletos de matemática, español, historia, arte ciencias naturales, arte, 1 de salud y uno de curiosidades, además de un folleto de lectura propuestas por los familiares, muchas de ellas creadas por ellos mismos en el momento de su participación o creadas para participar en la toma de posiciones individuales y colectivas ante la acción.

Se determinaron tres momentos -*la orientación, lo procedimental y el control*- a los efectos se concibieron para hacerlos corresponder con el uso de estrategias auxiliares -de apoyo-, cognitivas- para el procesamiento de la información (comprensión, retención, recuerdo y aplicación) y metacognitivas – para el control y dirección del aprendizaje. Los espacios para esta preparación fueron los consejos de escuela y las escuelas de educación familiar.

El momento de *la orientación* se organizó al orientar y estimular hacia la actividad con el objetivo de que el escolar se disponga a la realización de la tarea a partir del carácter afectivo motivacional de esta. Se determina ¿qué y cómo vas a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tu hijo? Estas interrogantes se responden al enunciar de forma clara y precisa la correspondencia con el objetivo y contenido que el maestro coordinó en la escuela de educación familiar y lo que se quiere alcanzar a partir de las vivencias que tenía o que obtuvo de otros actores del grupo y de la habilidad que se trabajó en este momento.

Posee la finalidad de apoyar la realización del siguiente momento, por tanto, se orientaron y estimularon los diferentes tipos de lectura - *condición previa a la ejecución de la tarea* –en la orientación se brindó una información de cómo proceder y se planteó a los hijos lo que se esperaba de él. Los familiares y vecinos aportaron algunas ideas que luego conformaron cada tarea.

Es evidente que en este momento se aludió a la información y justificación de los elementos necesarios para aprehender, por tanto, se declaró la expectativa del actor en cuanto a que el escolar logre el aseguramiento de las condiciones previas para la realización de la tarea.

La intencionalidad de las órdenes explica el *carácter procedimental*. En este sentido, el propósito de la orientación

fue determinar ¿qué hacer y cómo? esto se enuncia de forma clara y precisa, en correspondencia con el objetivo que se quiere alcanzar. *Lo procedimental* se diseña a partir de las diferentes actividades, tipos de lectura y algoritmos con las habilidades intelectuales y organizativas, se crearon entre todos la creación de acciones para la comprensión de la tarea y el acceso gradual al conocimiento, dónde los familiares y vecinos fueron los protagonistas y se logró la independencia progresiva.

Asimismo dichas tareas fueron diseñadas a partir de un algoritmo general que implicó leer, construir textos orales y escritos, tomar notas y apuntes; pero el estudiante debe conducir el tema acerca del que habla, saber iniciar y desarrollarlo; proponer otro tema y dar por terminada la interacción. Se deben considerar entonces los aspectos no verbales como controlar la voz (volumen, matices y tonos), usar códigos no verbales adecuados: gestos, postura y movimientos y poblar la mente de ideas y crear situaciones comunicativas diversas que propicien la escritura.

Al concluir este momento de cómo ejecutar lo procedimental los familiares y vecinos crearon las acciones y las ejecutaron y para no olvidar cada acción las socializaron con el resto del grupo y elaboraron entre todos nuevas propuestas.

El momento de *control* se caracteriza por la autocorrección de los errores al comprometer al escolar, familiares y vecinos a controlar las acciones, de tal caso, se entrena en la actividad que resuelve, desarrolla hábitos y destrezas, reflexiona acerca de su aprendizaje y su participación que autoevalúa, además, aprende el dominio de técnicas y estrategias auxiliares o de apoyo, cognitivas y metacognitivas, que le permiten llegar a conclusiones y revalorizar sus saberes para la participación y los de sus hijos.

Se muestra a continuación las tareas que emergieron de la participación de los familiares y vecinos y que conforman el folleto entregado a las escuelas primarias en Cienfuegos.

Español

Tarea # 5.

Orientación.

Para que continúen recordando acerca de la lectura, las condiciones que garantizan su comprensión en esta tarea, leerán un texto que aunque se titula "Poesía", es un cuento y habla de un personaje muy querido por los niños: Platero. Recordarán que en grados anteriores se leyó ese texto; ahora se auxiliarán de la memoria visual y

pintarán ese burrito. Luego observarán el de la ilustración y compararán esos dibujos. Como el texto se acompaña de otros dibujos los podrás relacionar con el contenido del cuento. Además crearás una obra plástica en que se integren las imágenes que tienes preparadas. Ten mucho cuidado al pintar porque tu trabajo se expondrá en tu barrio y ciudad.

A la vez describirás oralmente y por escrito la obra que creaste.

Como en la escuela de padres tendrás oportunidad de conversar y aprender acerca de las técnicas de la plástica, pídele al maestro que te entrene en la del Mosaico.

Objetivo: escribir textos descriptivos

Acciones:

Lean el texto "Poesía" y conversen acerca de la relación que existe entre la poesía y el personaje principal. ¿Qué otros personajes intervienen? Escribe en no más de dos palabras las cualidades que distinguen a cada personaje. Selecciona la variante que utilizarás para usar la técnica del Mosaico a partir de los dibujos del texto. Cumple las reglas correspondientes.

Participen en la exposición de pintura que el maestro y el instructor de arte planeó con la casa de cultura o el museo provincial; allí se presentarán todos los trabajos del grupo.

Escribe un texto descriptivo que responda a las siguientes ideas:

Platero es poesía

El duende quiere saber acerca de la poesía

Todos aman a Platero

El duende sabe que Platero es poesía

4.1 Utiliza en él las palabras que se escriben con b-v, además incorpora algunas de estas: todavía, hierba, bravo, invitar, observar, divertir.

Control: juega con Platero con el objetivo de leer y narrar el cuento en familia donde se alterna la lectura y narración del cuento "Platero". Para jugar se organizan cuatro personas de la familia; el primero, se encarga de componer en otro texto las partes del cuento que se destacan por el recurso tipográfico cursiva; luego leen dicho texto.

Platero pasa callado

sin rebuznarle a la luna

con el amor por fortuna

Platero, ese burro amado

pasa contento a mi lado
 CONRADO | Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos | ISSN: 1990-8644
 cuando las flores lo llaman
 Los trinos ya lo reclaman
 y despiertan los caminos.
 Ya lo reclaman los trinos
 -hasta los duendes lo aman.

El segundo prepara un minicuento para narrar esa historia, además, arregla la escenografía para entre ambos familiares, representar el pequeño cuento que dará introducción al juego de la tercera persona de la familia. Este se ocupa de leer e ilustrar el desarrollo del cuento - utiliza dibujos, secuencia de cuadros, fotografías, diapositivas, pinturas o títeres. El cuarto familiar lee las conclusiones.

El juego estimula la imaginación y la creatividad como diversión y sorpresa; propicia la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas verbales y no verbales, el trabajo en equipo, la apreciación del arte, la literatura y el fomento de actitudes artísticas.

Roles: Representar actores de teatro que montan y ponen en escena la obra infantil Platero para presentarla a los escolares del primer ciclo o en el barrio.

Recuerda: Leer el texto Poesía y escribir las cualidades que distinguen a cada personaje. Seleccionar la variante que utilizarás para usar la técnica del Mosaico y cumplir las reglas correspondientes. Participar en la exposición de pintura que el maestro y el instructor de arte planeó con la casa de cultura o el museo provincial. Escribir un texto descriptivo y utilizar en él las palabras que se escriben con b-v, además incorporar algunas de estas: todavía, hierba, bravo, invitar, observar, divertir.

Matemática

Tarea # 7. Fracciones

Orientación.

Cuando usted elabora un flan, un pudín, una panetela o cuando compra frutas pueda ayudar a su hijo a entender el concepto de fracciones. También con los objetos del hogar, cuando el niño/a al comprar el pan donde a cada miembro de la familia le corresponde una fracción.

Puedes explicar la conversión a través de repartir alimentos a vecinos y amigos.

Busca otras alternativas con este fin.

Objetivo: comprender en situaciones de la práctica la fracción como parte de una unidad y como parte de un conjunto.

Comparar número fraccionarios

Resolver ejercicios y problemas.

Acciones.

Dividir los alimentos en dos, tres, cuatro partes, etc.

Repartir con el niño las diferentes fracciones que tocan según los miembros de la familia.

Explicar cómo es llaman cada una de ellas.

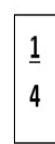
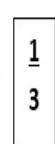
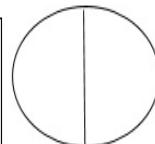
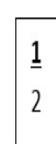
Alimentos

Representar números mixtos.

Convertir un número mixto en fracción (3 1).

4

Para ello debes escoger alimentos u objetos, tomar cu-



tro naranjas, escoge 3 naranjas y la restante la divides en cuatro partes, divide las naranjas enteras en cuatro partes iguales y tomas de la cuarta naranja una sola parte.

Preguntas entonces ¿cuántas partes se tomaron de las enteras? (12), ¿cuántas partes por todo se tomaron? (13).

Que escriba el 13 es la fracción en que se convirtió el número mixto inicial.

4

Convertir una fracción en número mixto

Repartir con cuatro naranjas una fracción de la naranja para 13 niños. Coger todas las naranjas y dividirlas en cuatro partes iguales. Preguntarle cuántas naranjas se tomaron.

Explicar que se utilizaron 3 naranjas enteras y $\frac{1}{4}$ de la última formando el número mixto $3\frac{1}{4}$

4

Control: identifique fracciones con nuevos alimentos

Recuerda: que una fracción es una representación numérica de a sobre b cuando b es diferente de 0. Si b es 0 no tiene solución.

En la fracción el denominador representa las partes en las que se divide la unidad y el numerador es el que indica las partes que se toman.

El número mixto está formado por enteros y fracciones.

Para convertir un número mixto en fracción se multiplica el entero por el denominador y se suma el numerador o sea 13.

4

Para convertir una fracción en número mixto se divide el todo en las partes: ejemplo:

13 4

-12 3

1

El resultado se pone como número entero, el dividendo como numerador y el divisor como denominador.

Siempre que el numerador sea mayor que el denominador hay enteros y fracciones o sea número mixto (fracción impropia)

Siempre que el numerador sea menor que el denominador hay fracciones pero no hay enteros (fracción propia)

Ciencias Naturales

Tarea # 2. Calor y temperatura de los cuerpos.



Orientación.

Hay fuentes de calor generadas por el hombre que no necesariamente emiten luz y calor. Para conocer acerca de las diferentes fuentes es necesario que usted despierte el interés del niño en relación a los objetos que desprenden esta propiedad y que conozcan que algunos de ellos a la vez desprenden luz y calor.

Por ejemplo: la plancha; emite luz y calor, el fogón eléctrico; emite calor, horno; emite calor, lámpara; emite luz y calor, fósforo; emite luz y calor, linterna emite luz, fogón de gas; emite luz y calor, de carbón emite luz y calor, etc

Objetivo: identificar objetos en el hogar y decir el tipo de energía que emiten.

Acción:

Al cocinar puedes orientar al niño que observe objetos en el hogar que emitan luz y calor.

Comprobar juntos el ahorro de energía de una institución de la comunidad.

Valorar juntos con los trabajadores la utilidad del ahorro para el país.

Círculo de interés” Ahorrando energía (elaborar juntos carteles, plegables, materiales con formación local y

comunitaria). Comprobar el ahorro de energía de una institución de la comunidad. Valorar con los trabajadores la utilidad del ahorro para el país.

Aprovechar la fiesta del 28 de septiembre para realizar concursos y recoger viandas en la parcela de la escuela. Elaborar carteles, plegables, palos, fogón de leña, parilla de carbón y recoger viandas en la parcela de la escuela y el trabajo manual elaborado para embellecer la comunidad

Control: realiza con él /ella un cuadro en el horario de la tarea dónde relaciona los objetos y el tipo de energía que emiten.

Recuerda: auxíliate del libro de texto de quinto grado de Ciencias Naturales (Unidad1) y traten de hacerlo diferente. Amplía sus habilidades de trabajo con la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) puedes hacerlo en Power Point si en la casa tienes computadora o trata que lo reproduzca en la libreta.

- Para lograr que sea creativo permítelle varias propuestas para hacer el cuadro. El procedimiento de trabajo utilizando dile que lo escriba.

-Pídele que valore la utilidad que tiene para él lo aprendido.

Historia

Tarea # 9.

Orientaciones.

Esta acción confirma la importancia de José Martí en la Historia de Cuba, continuar el desarrollo de habilidades con mapas, libros de textos, láminas entre otros y el propósito fundamental es que pueda exponer el material histórico en forma oral, escrita o gráfica. Para ello utilizarás las fechas 28 de enero, 19 de mayo y debes apoyarte también en la lectura en silencio que ya utilizaste en algunas tareas anteriores.

¡Esperamos te sientas implicado en la ejecución de esta acción!

Objetivo: exponer el material histórico en forma oral, escrita o gráfica.

Acciones:

1-Responde las siguientes interrogantes

¿Qué has leído de José Martí?

¿Qué sabes de él?

¿Qué te gustaría saber de él?

¿En qué lugar cerca de Cienfuegos estuvo Martí, cuando era niño?

De ese lugar escribió la primera carta a su madre.

- Léela y responde ¿Qué fue lo que más te gustó de esa carta? Escribe una a un familiar querido
- 1. Elabora con el niño un mapa de América para ubicar los lugares en que Martí estuvo y las labores que realizó en ellos.
- 2. Visitar el parque Martí y otros lugares para responder: ¿Qué lugares en Cienfuegos tienen su nombre o de sus obras?, ¿Por qué llevó su nombre?, ¿Qué se hace para cuidar la estatua de Martí?, ¿Cuáles son las efemérides relacionadas con José Martí? Memorízalas.
- 3. Elaborar con los representantes de la comunidad una actividad por la fecha seleccionada donde se realizarán actividades como:
 - Venta de libros infantiles sobre José Martí en coordinación con la librería provincial y del pedagógico.
 - Representar cada día de la semana en el matutino o en el barrio un cuento de la Edad de Oro montado por padres y maestros para resaltar los valores.
 - Los padres y vecinos presentar décimas o poesías, dibujos o trabajos manuales sobre José Martí.
 - Se creará el buzón “Mi carta a Martí” en las cuadras desde el inicio de la jornada y se seleccionará el último día las mejores para premiar a los niños en presencia de los padres.
 - En el acto central que se realizará en la escuela la instructora de arte elaborara un buen guión donde no faltarán obras de José Martí que se montarán en coros, dramatizaciones. Las obras pueden ser Fragmentos de Abdala, Clave a Martí, los Zapaticos de Rosa, Versos Sencillos, Himno Nacional. Busca con el niño estas obras y memoriza con él según lo orientado en la escuela. Auxíliate de los vecinos para la búsqueda de los libros que contengan obras de José Martí.
 - Colabora con tarjetas manuales, diplomas, reconocimientos para entregar en este acto.

Control: revisar en las casas de estudio la realización de estas actividades con la ayuda de los vecinos.

Recuerda: responder las siguientes interrogantes, ¿Qué haz leído de José Martí?, ¿Qué sabes de él?, ¿Qué te gustaría saber de él?, ¿En qué lugar cerca de Cienfuegos estuvo Martí, cuando era niño?

Leer y responder acerca de la carta que escribió a su madre. Elaborar con el niño un mapa de América para ubicar los lugares en que Martí estuvo y las labores que realizó en ellos.

Elaborar con los representantes de la comunidad un acto por la fecha seleccionada donde se realizarán actividades

previas entre todos. Colaborar con tarjetas manuales, diplomas, reconocimientos para entregar en este

Arte

Tarea # 7. *El son. Sus características musicales.*

Orientación.

Para conocer acerca del Son es significativo crear las condiciones que garantizan la comprensión de esta tarea. Es necesario para ello, que visten los ensayos del conjunto “Los Naranjos” o algunas de sus presentaciones. En esta acción aprenderán y recordarán por medio de la memoria visual características del género sonero.

Objetivo: apreciar las características musicales del género Son.

Acciones:

Visitar ensayos o presentaciones que realizan el conjunto “Los Naranjos”. Observar en esta visita:

-Instrumentos que se utilizan, cualidades del sonido, interpretación de los cantantes (cuando intervienen las voces si juntas o independientes).

En la casa se confeccionan algunos de los instrumentos observados en las visitas con la técnica del “Papel Marché” y se realizan postales sonoras con estribillos de las canciones de Los Naranjos. Las postales creadas se adornan con instrumentos propios del género.

En la comunidad entre todas las familias se realiza un gran collage, con las postales más representativas que contienen el estribillo de las canciones de “Los Naranjos”, se muestran a la comunidad y se exponen una breve reseña de la agrupación. En coordinación con el Consejo Popular el promotor cultural se invita la agrupación Los Naranjos para que compartan algunas de sus composiciones con los miembros de la comunidad.

Control: reconocer en las diferentes expresiones musicales del género las características que lo identifican para lo que se aprovecha las actividades culturales que se realizan en la localidad, los espacios radiales y televisivos que se relacionan con este tema.

Recuerda:

Visitar el ensayo y presentaciones del conjunto Los Naranjos.

Conversar acerca de lo que trasmite.

Crear juntos un texto dónde narren lo observado.

Participar en la exposición.

Aportar fotos de figuras representativas del género, fotos de la visita a la peña, escritos de periódicos, revistas, fragmentos de canciones campesinas

Salud



Tarea No 2. ¿Cómo es esta Familia?

Orientaciones:

Gerardo y María, es un matrimonio que mantiene una convivencia familiar de 12 años. Su hijo Joseito tiene 9 años, está cursando el 4 grado, pero últimamente finge estar enfermo para no ir a la escuela.

María, la mamá, advierte qué le pasa al niño, pero se muestra afligida, para que Gerardo no sospeche, ya que no ha tomado una decisión para contarle qué le sucede a Joseito. Gerardo le dice: tú tienes que cuidar más a tu hijo, ¿Qué te está pasando?, pues yo casi no tengo tiempo por mi trabajo. Y mira el reloj, e inmediatamente se pone a llamar por teléfono para que sepan por qué ha demorado, él es el gerente de una tienda comercial.

Objetivo. Identificar los problemas de comunicación que existen en esa familia.

Acciones para el debate:

¿Qué sucedió en esta situación?

¿Existe comunicación efectiva entre Gerardo y María, por qué?

¿Consideras correcta la actuación de ellos? Argumenta en cada caso.

¿Por qué Joseito adoptará esa actitud?

¿Cuál es tu opinión sobre las necesidades de esa familia?

CONCLUSIONES

La historia de las comunidades se convierte en resultado y a la vez en motor de la propia historia. Los métodos y los procedimientos para la adquisición de esta cultura serán

los que durante el proceso de socialización le permitan a los escolares identificarse con ciertos códigos culturales locales que revelan de manera interpretativa la realidad social, política y cultural nacional, regional en que se desenvuelven determinados hechos fenómenos o procesos.

Estas tareas si bien apuntan a una educación integral de los escolares, posibilita la adquisición de conocimientos históricos de tipo táctico donde los familiares y vecinos participan como sujetos mediadores; base de la formación de conocimientos desarrollan igualmente habilidades y propicia el dominio de procedimientos para localizar, procesar y exponer información histórica; todo dentro de un enfoque investigativo que favorece la formación de determinados valores como: la identidad, la solidaridad, la amistad, la responsabilidad, la socialización de los aprendizajes al favorecer las relaciones alumnos-familiares, alumnos-vecinos y alumnos-contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso Moreira, Y. (2012). La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tesis doctoral). Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García".

Gayle, M. A., Leal García, H., Castillo Suárez, S., Castro Alegret, P. L., Jorge Camilo, T. (2007). El currículo escolar para la atención de alumnos desfavorecidos y familias en situación de desventaja social. Evento Pedagogía 2007. Curso Pre-evento No 103. La Habana: Educación cubana.

17

RENOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE E INCORPORACIÓN DE TAREAS INTEGRADORAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

RENEWAL OF TEACHING PRACTICE AND INCORPORATION OF INTEGRATING TASKS IN THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF HIDALGO

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya¹

Dr. C. Octaviano García Robelo¹

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & García Robelo, O. (2018). Renovación de la práctica docente e incorporación de tareas integradoras en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista Conrado*, 14(65), 134-140. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el ámbito de la renovación de la práctica docente en los diferentes niveles educativos, y en particular en la Especialidad en Docencia, modalidad educativa de posgrado, sustentada en la articulación de dos grandes procesos: la investigación en el campo de la práctica docente y la intervención educativa, a través de propuestas acordes con la realidad del aula y de la escuela en el que el estudiante-docente se desempeña. Se considera la aplicación del Proyecto “Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior”, y en particular como parte del diseño instruccional que se propone, se ha considerado integrar el diseño de tareas integradoras que activen los procesos cognitivos de los estudiantes a través de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, vinculadas a las prácticas docentes, donde a través de las mismas, se promueva un despliegue potencial de los estudiantes-docentes, como cimiento desde donde se erige el proyecto de carácter profesional, al que se le imprime una concepción innovadora en la solución de las problemáticas planteadas. En tal sentido las tareas integradoras deben estar orientadas a la investigación, con la intención de que aprendan a obtener información de un hecho: a organizarla, sistematizarla y analizarla para arribar a conclusiones que puedan enriquecer el campo de conocimiento de su práctica docente, de acuerdo con un determinado propósito, donde se recuperan experiencias significativas con las que se hayan sensibilizado como problemática a resolver y/o transformar.

Palabras clave:

Práctica docente, renovación de la práctica docente, reflexión sobre la práctica docente, tareas integradoras.

ABSTRACT

In the field of the renewal of teaching practice in the different educational levels, and in particular in the Specialty in Teaching, postgraduate educational modality, based on the articulation of two major processes: research in the field of teaching practice and educational intervention, through proposals in accordance with the reality of the classroom and the school in which the student-teacher works. The application of the Project “Community Networks for the Renewal of Teaching - Learning in Higher Education” is considered, and in particular as part of the instructional design that is proposed, it has been considered to integrate the design of integrating tasks that activate the cognitive processes of students through the subject of Methodology of Research and Intervention, linked to teaching practices, where through them, a potential deployment of student-teachers is promoted, as a foundation from which the project of professional character is erected , which is printed an innovative concept in the solution of the issues raised. In this sense, the integrating tasks should be oriented to research, with the intention that they learn to obtain information of a fact: to organize, systematize and analyze it to arrive at conclusions that can enrich the field of knowledge of their teaching practice, in accordance with a specific purpose, where significant experiences are recovered with which they have been sensitized as a problem to be solved and / or transformed.

Keywords:

Teaching practice, renewal of teaching practice, reflection on teaching practice, integrating tasks.

INTRODUCCIÓN

La renovación de la práctica docente y la incorporación de las tareas integradoras en la Especialidad en Docencia de la UAEH, considera los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto “Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), tiene como propósito promover una cultura de la colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes. Se precisa que la forma de trabajo en comunidades abre oportunidades para compartir buenas prácticas, dificultades y crear soluciones y nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El objetivo general del proyecto RECREA 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. 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, al cual pertenecen los autores del presente artículo.

En el proyecto RECREA, dentro de los pasos que constituyen el diseño instruccional se precisa el diseño de tareas integradoras, a través de las cuales se estimule el desarrollo de procesos cognitivos de los estudiantes a través de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, donde a través de las tareas integradoras, se promueva un despliegue potencial de los estudiantes, como cimiento desde donde se erige el anteproyecto de carácter profesional, al que se le imprime una concepción innovadora en la solución de las problemáticas planteadas.

DESARROLLO

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de sociedad del conocimiento. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información (Tunnermann Bemheim & De Souza Chauí, 2005); todo ello revitaliza el papel del conocimiento como

pilar básico de la riqueza de las naciones; por lo que la riqueza de los países en la actualidad está mediada por la capacidad de generar y aplicar innovadoramente el conocimiento (Waldman & Gurovich, 2005) y la capacidad de producir, adaptar y utilizar el conocimiento científico y tecnológico a los requerimientos sociales.

Por lo que se reconoce como la “Sociedad del Conocimiento”, la cual plantea la transición de una economía que genera productos a una basada en servicios, en la cual existe una “desmaterialización” del proceso productivo para dar paso a una “Economía del Saber”. Se advierte que el conocimiento y sus aplicaciones será cada vez más el principal motor del desarrollo, según (Tedesco, 2000), los desafíos y tendencias de la sociedad ahora se vinculan mucho más con la educación superior, pues a través de ésta se produce, reproduce, transforma y distribuye el conocimiento; donde el docente juega un papel trascendental en función de revitalizar y renovar su práctica a partir de estos grandes desafíos en los cuales está inmerso en el ámbito de cómo enseñar a aprender.

A la luz de los principios, acuerdos y declaraciones de las grandes conferencias mundiales y regionales, se comprende la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, sustentado en la calidad y la equidad, la participación de todos los agentes y fuerzas sociales, la atención a la diversidad y a las necesidades básicas de aprendizaje, estimulando el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias para la vida personal, profesional y social, en función de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996).

Desde la perspectiva teórica de Tejada Fernández (1998), se señala que: “*si miramos hacia el futuro, una cosa es bien cierta: el cambio es inevitable*”, fenómeno que se apoya en la utilización cada vez más intensa del conocimiento, (Salazar, 2007) la investigación y de las tecnologías de la información y la comunicación, que están configurando un nuevo tipo de sociedad: la sociedad del conocimiento, que en palabras de Castells (2006), ha sido denominada la “Sociedad en Red”. Estos cambios tienen un fuerte impacto en la educación contemporánea, ya que las prioridades de la educación y de la investigación en la comprensión y solución activa de los problemas, se vinculan cada vez más con las necesidades de la competitividad como ejes fundamentales del desarrollo; lo cual se traduce para las Universidades en un reto ineludible ante la necesidad de un nuevo modelo educativo, que oriente su ser y quehacer de acuerdo a tales exigencias, lo que impacta de forma particular en el ejercicio de la práctica docente debido al papel fundamental que adquiere el conocimiento y el qué hacer con ellos, lo cual impacta de

forma directa a nivel de la microestructura curricular, los procesos de enseñanza y aprendizajes.

En este ámbito la propuesta y aspiraciones del Proyecto “Red de comunidades para la renovación de la enseñanza aprendizaje en Educación Superior” (RECREA), promover la cultura de la colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes, pues concibe la forma de trabajo en comunidades abre oportunidades para compartir experiencias de buenas prácticas en relación a la diversidad de estrategias que contribuyen a construir el saber, crear nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, se genera una cultura docente sustentada en el análisis y la reflexión individual y colegiada; donde se configuran saberes sobre uno mismo, sobre aquello que se enseña, sobre cómo se enseña y como aprenden los estudiantes, sobre el entorno social y cultural, sobre otros nuevos saberes que enriquecen el propio saber educativo y en particular aquellos saberes epistemológicos vinculados a la disciplina que se enseña.

De forma oportuna se retoman las aportaciones de Stenhouse cuando señala; saberes que arrancan de la reflexión sobre la práctica o de la experimentación de nuevas concepciones y reconstrucciones, saberes, en definitiva, que entienden la teoría y la práctica como un punto de encuentro natural y necesario para acometer cualquier tipo de actuación educativa, donde la reflexión individual y/o colegiada sobre la práctica docente, promueve un desempeño alineado a las competencias docentes, generales o específicas en su disciplina de enseñanza (Stenhouse, 1987).

Por lo que la práctica docente necesita ser repensada si se quiere establecer un diálogo permanente entre lo que acontece en el ámbito de la profesión, los cambios que se producen en la organización de los saberes, en las problemáticas de los diferentes contextos educativos, en las formas de trabajo, en las comunicaciones y la actuación de los docentes en el aula.

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), vislumbra a la educación como el peldaño crucial para atender las problemáticas sociales, humanas, culturales y de sustentabilidad, en un marco de macrotendencias como la globalización, la conformación de las sociedades del conocimiento y las grandes innovaciones científicas, tecnológicas y sociales. Además, se ha conferido en el modelo económico de los países una gran prioridad al capital humano, en donde la educación tiene un papel importante para fortalecerlo en el desarrollo de las competencias necesarias para participar con propuestas que contribuyan

a la solución de los problemas de las sociedades del conocimiento.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009) se concluyó que para enfrentar con creatividad los desafíos del siglo XXI, es necesario : retomar el aprendizaje y la investigación como fuente de innovación y creación de conocimientos, y permitir, de esta manera, difundir sus resultados con mayor rapidez, así como formar ciudadanos de la nación y el mundo, mediante los valores que sirvan como una herramienta para la construcción de la identidad nacional y de una ciudadanía mundial y fomentar el desarrollo sostenible, con programas educativos que promuevan la responsabilidad social y la innovación educativa; estos aspectos entre otros señalados, revelan la vigencia de las recomendaciones que la misma organización hiciera en su Conferencia para la Educación Superior de 1998, donde se enfatiza en el Informe Delors la importancia de generar una cultura de la paz, promover el aprendizaje permanente, el uso de las tecnologías de la información, buscar la pertinencia de los programas académicos con las problemáticas sociales, del mercado ocupacional y del desarrollo profesional, la vinculación con el mundo del trabajo y el empleo de métodos innovadores para propiciar el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes (Delors, 1998), a los cuales de manera coherente se le agrega la formación y desarrollo de competencias en el currículo, en función de la respuesta social de la escuela, lo cual tributa a construir una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada, al grado que contribuya a generar la identidad continental y nacional.

Los referentes antes señalados el ejercicio de la práctica docente demanda de un proceso de reflexión individual y colaborativa a partir de comunidades de docentes para la generación de propuesta y metodologías de enseñanza y aprendizajes innovadoras, las cuales promueven la profesionalización de la docencia; donde se promueve un proceso de formación de los docentes en el ejercicio de su práctica, se considera como una de sus prioridades que los profesores sistematicen el ejercicio de reflexión sobre su práctica, desde una dimensión académica, práctica e investigativa; que les permita planificar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación atendiendo a las exigencias del perfil de egreso de los estudiantes y su ubicación en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios y a la vez diseñe propuestas de intervención educativa, con una visión innovadora, crítica, reflexiva y colaborativa, apoyado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Así mismo

podrá participar en los proyectos de mejora continua de su institución y apoyar la gestión organizacional, con actitud de liderazgo y compromiso social.

En el ejercicio de la práctica docente, como parte del ser y quehacer del docente en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular en la Especialidad en Docencia de la UAEH, se articulan dos grandes procesos: la investigación en el campo de la práctica docente y la intervención educativa, a través de propuestas acordes con la realidad del aula y de la escuela en el que el estudiante-docente se desempeña

Dicha concepción curricular considera la reflexión de la propia práctica de los estudiantes-docentes, como sustento de la profesionalización de la docencia, lo cual demanda que los profesores de dicho programa, estrategias innovadoras en el ejercicio de su práctica docentes, entre las que se precisan técnicas y métodos didácticos, lo que redunda en niveles superiores de formación, aspira que reciban una preparación con base científica dirigida a lograr la reflexión teórico – práctica del proceso educativo, a través de la vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación, la intervención en el aula y en el contexto en el cual se inserta la escuela.

En este ámbito en la integración de los fundamentos del proyecto RECREA, en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Especialidad en Docencia, en particular en la asignatura de Metodología de la Investigación/Intervención, se consideran los tres ejes trasversales que condicionan la transformación de la práctica docente que se integran en el ámbito de la reflexión de la misma, los cuales son:

- Un enfoque epistemológico sustentando en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales.
- La incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de enseñanza y aprendizaje.
- Y el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

El enfoque epistemológico a partir del cual se sustenta este proyecto, considera el enfoque de la complejidad, como premisa necesaria para abordar y resolver situaciones auténticas de la realidad con una visión integral y holística. El aprendizaje complejo implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la coordinación de “habilidades constitutivas” que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diario (van Merriënboer & Kirschner, 2010), por lo que se requiere considerar como sustento de la

renovación de la práctica docente, considerar en el ejercicio de planeación didáctica; la integración del pensamiento complejo, investigación-docencia, y el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el ámbito del proyecto RECREA, los pasos que constituyen el diseño instruccional para el aprendizaje complejo se considera el diseño de tareas integradoras para el aprendizaje, con la intencionalidad didáctica de estimular el desarrollo de procesos cognitivos de los estudiantes a través de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, donde se promueva un despliegue potencial de los estudiantes-docente, como cimiento desde donde se erige el anteproyecto de carácter profesional, al que se le imprime una concepción innovadora en la solución de las problemáticas que se erigen de su práctica docente.

A partir de estos referentes es oportuno considerar las aportaciones de Rojas (2015), el cual fundamenta en su estudio la trascendencia del carácter dialéctico de la investigación en la formación integral de investigadores, enfatiza que es un proceso que promueve la reconstrucción del pensamiento en la comprensión de la realidad objetiva en la que se desenvuelve, en nuestro caso durante el ejercicio de la práctica docente, donde no se puede asumir esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos, sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación e intervención, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta.

En este ámbito es oportuno resignificar el papel de la integración de los saberes en el contexto de la Educación Superior, como cimiento que sustenta el desarrollo de habilidades de investigación que promuevan la profesionalización de su práctica, en los estudiantes de la Especialidad en Docencia, en particular en el planteamiento del problema de investigación, donde la integración del conocimiento permite no solamente la articulación de saberes entre sí, sino la interconexión de éstos en las situaciones en que deben ser movilizados en el ámbito de la solución, de la problemática objeto de estudio (López, Castro & Baute, 2016), lo cual trasciende a las competencias del perfil de egreso, donde se precisa la elaboración de un anteproyecto de investigación o intervención vinculado al contexto de la práctica docente, con una visión crítica, reflexiva y creativa del fenómeno educativo en general y con los saberes requeridos para asumir su práctica docente, desde una posición transformadora y sustentada en las líneas de generación y aplicación del conocimiento, que orientan dicho programa educativo.

Así mismo, López, Castro & Baute, (2016), fundamentan que la integración de conocimientos a partir del enfoque de competencias, pretende esencialmente que los estudiantes-docentes desarrollen las principales habilidades asociadas al desarrollo de éstas, que en el contexto del presente estudio se erige a partir de la problematización de la práctica docente, desde donde se promueve el planteamiento del problema de investigación, como ejercicio heurístico que contempla toda una serie de acciones y estrategias innovadoras que los conducen a concretar un aprendizaje funcional y significativo, en los que se atribuyen sentido a lo que se aprende, puesto que lo enfrentan a la realidad, al manejo de información a través del análisis, el debate y la investigación (Landin Miranda, 2015).

Las formas y modalidades para lograr la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, según las aportaciones (López, Castro & Baute, 2016), se precisa que se requiere del diseño y aplicación de las tareas integradoras como sustento didáctico, en la que se ha de buscar la comprensión de los conocimientos, lo cual constituye una de las direcciones principales del trabajo didáctico de los profesores de dicha asignatura en el ámbito de la academia, donde se analizan y diseñan las estrategias, en particular en la unidad dos de dicho programa de asignatura, donde se aborda el planteamiento del problema de investigación.

Todo ello ha condicionado un desafío en la organización didáctica de la práctica docente, desde su concepción renovadora al considerar las tareas integradoras, como sustento metodológico que condiciona la autonomía e independencia en los estudiantes-docentes en la gestión del conocimiento, en el cual no tiene espacio el currículo tradicional, ya que se promueven a partir de ellas, nuevas formas de enseñar a aprender en la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención en la Especialidad en Docencia, donde la complejidad de la actividad cognoscitiva, se erige a partir del "enfoque basado en problemas, en el que se precisa de un diseño curricular e instruccional que ponga en el centro la complejidad los problemas de la vida real y de la práctica, de los estudiantes-docentes y los traduzca en procesos de aprendizaje que integren y desarrolle las habilidades requeridas para resolverlos, como referentes que le confieren una concepción renovada a la práctica docente".

En este ámbito López, Castro & Baute (2016), fundamentan la concepción asumida por Lompscher, Markova & Davidov (1987), al considerar a las tareas integradoras como la célula básica de los procesos de enseñanza y aprendizajes, lo cual permite evidenciar los saberes

construidos en el ámbito de la solución de éstas. Para estos autores la tarea docente es considerada como una unidad estructural y funcional de los aprendizajes, constituyendo el núcleo genético de los trabajos independientes, de modo que a su formulación requiere de una proceso reflexivo-analítico, como parte sustantiva, a partir de los saberes que se requieren construir. Con la tarea orientada por el docente, cada estudiante ha de reflejar sus necesidades, motivaciones e intereses lo que permite evidenciar un conocimiento asimilado, una habilidad desarrollada, valores en formación; por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace más individualizado y personificado.

Desde esta perspectiva, se considera el diseño y orientación de tareas integradoras como sustento de la renovación de la práctica docente en la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención en la Especialidad en Docencia, donde se promueva el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes a partir de la comprensión y problematización de su práctica, desde donde se despliega su potencial en la definición del problema a investigar, situación didáctica que permite que las diferentes asignaturas del plan de estudios, tributen a su sistematización y construcción, desde su comprensión teórico, analítica y reflexiva.

En este ámbito a partir de las aportaciones de Cruz (2017), se fundamenta el papel de las tareas integradoras en la organización de ambientes de aprendizajes centrados en la activación de los procesos cognitivos en los estudiantes, perspectiva que condiciona la mediación del docente, en la identificación y resolución de problemas de éstos en el ejercicio de su práctica, en el ámbito de un contexto ético de su profesión. Lo cual supone que el docente de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención; diseñe tareas de aprendizaje con un carácter ascendente en el nivel de complejidad de la actividad cognoscitiva a promover, donde se generen determinados niveles de ayuda en correspondencia con las demandas y necesidades de los estudiantes-docentes, a partir de su compromiso en el proceso activo de aprendizaje, desde una dimensión integral, holística, dialéctica y flexible.

En su estudio Arteaga Valdés (2010), argumenta la función instructiva, desarrolladora y educativa, que se le confiere a las tareas integradoras desde una perspectiva didáctica, donde precisa que: la función instructiva está encaminada a la formación de determinados conocimientos y habilidades en los estudiantes-docentes; la función desarrolladora está encaminada al desarrollo intelectual de éstos, a la formación de formas de trabajo y de pensamiento, que son válidos para el aprendizaje sin necesidad

de una instrucción complementaria y la función educativa está dirigida a la formación de cualidades de la conducta y de la personalidad del estudiante-docente, así como, a la formación de convicciones y valores.

CONCLUSIONES

Las tareas integradoras condicionan un cambio de paradigma en los docentes de la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, que los sitúan ante el desafío del cómo enseñar a aprender, al considerar la problematización como estrategia que estimule a los estudiantes-docentes a delimitar problemáticas de su práctica, desde donde se estimula el desarrollo de esquemas constructivistas, dialógicos, con ejes de pensamiento, orientados a la investigación, intervención y desarrollo de realidades específicas con énfasis teóricos y metodológicos, tenido como base un nodo problematizador, que se erige en el proceso de solución de un problema contextualizado, en un entorno relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizajes en el ámbito de su práctica docente, desde donde se estimula la valoración de estudios antecedentes y el análisis de la teoría; en función de promover una adecuada comprensión de la experiencia de la práctica, en el ámbito del proceso de investigación e intervención.

Todo ello ha condicionado un desafío en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Metodología de la Investigación e Intervención, al considerar las tareas integradoras, como sustento metodológico que condiciona la autonomía e independencia en los estudiantes en la gestión del conocimiento, en el cual no tiene espacio el currículo tradicional, donde el principal interés precisa de que los estudiantes se apropien de esquemas mentales en el ámbito de la problematización. Por lo que se retoman los fundamentos emitidos por (Arteaga Valdez, 2010), cuando fundamenta que a través de la tarea cada estudiante desarrolla la actividad cognoscitiva que le permite apropiarse de los contenidos, lo cual condiciona que el aprendizaje tenga un carácter personal, reflexivo y crítico, así mismo enfatiza que el sujeto fundamental del aprendizaje es cada estudiante-docente, el cual al ejecutar cada tarea, las desarrolla en correspondencia con sus necesidades y motivaciones personales y profesionales.

En tal sentido la tarea integradora debe ser diseñada en correspondencia a las exigencias del programa de asignatura y alineada a las demandas y necesidades de los estudiantes, donde se estimule la comprensión del contexto de su práctica, como sustento de su transformación innovadora. La comprensión se asocia con el qué pensar y con el cómo actuar para apropiarse de los conocimientos y poder aplicarlos y transferirlos a otros contextos de

forma flexible en correspondencia con las situaciones de la problemática objeto de estudio (Cruz, 2017); de tal manera que a lo largo del proceso los estudiantes-docentes se apropien de la lógica de la investigación científica para lograr el fin deseado, desde donde se promueve la autonomía e independencia cognoscitiva en el ámbito la definición del problema de investigación e intervención.

Como consideraciones finales, podemos señalar que el proyecto “Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza – Aprendizaje en Educación Superior”, en el ámbito de la renovación de la práctica docente en la asignatura de Metodología de la Investigación en la Especialidad en Docencia, ha considerado en su diseño instruccional, el diseño de tareas integradoras, desde donde se promueve la activación de procesos cognitivos en los estudiantes-docentes, pues se estimula el pensamiento problematizador, en el ámbito de la integración-apropiación de conocimientos relacionadas con la investigación, diagnóstico, evaluación y acción de las principales problemáticas de la práctica docente.

Donde el docente de la asignatura de Metodología de la Investigación-Intervención, constituye un mediador que genera estrategias de ayuda a los estudiantes-docentes, a partir de sus necesidades específicas y propicia la participación activa en su propio proceso de aprendizaje, donde se recuperan experiencias significativas con las que se hayan sensibilizado como problemática a resolver y/o transformar, desde una dimensión teórico, práctica e investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga Valdés, E. (2010). Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias exactas. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1(1), 108-127. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0854_Arteaga.pdf
- Castell, M. (2006). *La sociedad en red una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cruz, A. N. (2017). *Manual del diseño instruccional: Una propuesta con Tareas Integradoras (TI)*. Ciudad de México: EDU © UNID. Recuperado de http://portala-cademico.unid.we-know.net/LearnDash/wp-content/uploads/2017/12/Manual_de_Diseno_Instruccional.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacinal sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

- Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro*. París: Santillana.
- Espinoza Freire, E. (2017). El problema de investigación. *Conrado*, 14(64), 22-32. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Landin Miranda, M. (2015). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, 24(6), 117-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061326.pdf>
- López, C. G., Castro, P. N., & Baute, M. (2016). La tarea docente del plan de producción. Caso optimización del plan de producción. *Universidad y Sociedad*, 9(1), 120-128. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.. (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: 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>
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2015). Definición de problemas de investigación. *Pedagogía Universitaria*, 20(1), 105-118. Recuperado de <https://definicion.de/problems-de-investigacion/>
- Rojas, C. M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria, Málaga. España*, 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- Sala Roca, J., & Aranau, S. L. (2014). El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: criterios de redacción y check list para formular correctamente. *Revista de la Universidad de Barcelona*, 18-29. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/126350>
- Salazar, P. (2007). Redalyc. Recuperado de <http://www.gestiodelconocimiento.com.documentos2/apavez/gdc.html>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. (2000). Educar En la sociedad deL conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tejeda, F. J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Tunnermann Bemheim, C., & De Souza Chaui, M. (2005). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO.
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2010). Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes. En A. Reiser, *Trends and issues in instructional design and technology* (págs. 72-81). Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Waldman, G., & Gurovich, L. (2005). *Tendencias, desafíos y oportunidades de la Educación Superior al inicio del siglo XXI*. México: UDUAL.
- 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

18

LA ARTICULACIÓN DE LA INSTITUCIÓN, FAMILIA Y COMUNIDAD EN LA ORGANIZACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN LA BÁSICA SECUNDARIA COLOMBIANA

THE ARTICULATION OF THE INSTITUTION, FAMILY AND COMMUNITY IN THE ORGANIZATION OF THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE COLOMBIAN SECONDARY BASICS

MSc. Andrés Fernando Contreras Lozano¹

E-mail: andresf1a@gmail.com

Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo²

E-mail: bmonteagudo@ucf.edu.cu

Dra. C. Adíanez Fernández Bermúdez²

E-mail: afernandez@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo. Cali. Colombia

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Contreras Lozano, A. F., Bermúdez Monteagudo, B., & Fernández Bermúdez, A. (2018). La articulación de la institución, familia y comunidad en la organización del clima escolar en la básica secundaria colombiana. *Revista Conrado*, 14(65), 141-147. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Para cumplir las exigencias del siglo XXI en los procesos de cambios que necesitan enfrentar los contextos educativos en cualquier país, se requiere de una formación ciudadana, creativa y participativa de la nueva generación, de esta forma, proyectar estratégicamente la dirección del proceso pedagógico a favor de la organización del clima escolar en las instituciones educativas de básica secundaria, es trascendente. Cuando no se estructura adecuadamente hacia esta intención, se convierte en una de las principales causas que ponen en riesgo la calidad educacional. La dirección del proceso pedagógico presupone un conocimiento de los sujetos, de los objetivos y del contexto por parte de los profesores, quienes conciben las diferentes estrategias educativas con la intención de cambiar, innovar y transformar el estado inicial diagnosticado en su grupo, lo que demuestra su total apoyo en la Pedagogía. El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia de la articulación de la institución, familia y comunidad en el proceso pedagógico de la básica secundaria, lo que se convierte en los resultados de este análisis a partir de los presupuestos teóricos que contiene.

Palabras clave:

Articulación, familia, clima escolar, proceso pedagógico, instituciones.

ABSTRACT

To meet the demands of the 21st century in the processes of change that educational contexts need to face in any country, a citizen, creative and participative formation of the new generation is required, in this way, strategically project the direction of the pedagogical process in favor of the organization of the school climate in educational institutions of secondary school, is transcendent. When it is not properly structured towards this intention, it becomes one of the main causes that put educational quality at risk. The direction of the pedagogical process presupposes a knowledge of the subjects, of the objectives and of the context on the part of the teachers, who conceive the different educational strategies with the intention of changing, innovating and transforming the initial state diagnosed in their group, which demonstrates his total support in Pedagogy. The article aims to reflect on the relevance of the articulation of the institution, family and community in the pedagogical process of the secondary school, which becomes the results of this analysis from the theoretical assumptions that it contains.

Keywords:

Articulation, family, school environment, pedagogical process, institutions

INTRODUCCIÓN

La educación ocupa un lugar primordial en la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (2015) para el Desarrollo Sostenible y es esencial para el logro de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Ciertamente, la educación puede desde su proceso pedagógico acelerar los avances orientados a conseguir todos los ODS y, por ende, debe formar parte de las estrategias para alcanzar cada uno de ellos. En el logro de estos objetivos se reconoce el papel que desempeña las instituciones educativas.

La Agenda 2030 menciona que el desarrollo de los países de la región requiere de nuevas generaciones con destrezas básicas que les permitan, tener una vida productiva. Sin embargo, la perspectiva en América Latina exhibe un alto grado de deserción escolar en la básica secundaria, que, aunque puede ser originado por múltiples causas, ha sido demostrado que en ello incide de una manera significativa el clima escolar.

Desde esta perspectiva se piensa que, en Colombia, la actual inconsistencia entre lo que se espera del proceso educativo y lo que en la realidad se constata parece acentuarse cada día más. Esta discrepancia alcanza su máxima expresión a nivel de educación secundaria, que es justamente donde la sociedad espera que la juventud adquiera las destrezas y actitudes que harán de él o ella un buen ciudadano y un miembro productivo de la sociedad. La discusión sobre la educación secundaria reviste un indiscutible interés, tanto por las falencias que los distintos estudios le atribuyen como por el consenso sobre su importancia dentro de los procesos de modernización y desarrollo.

Al comparar la educación de América Latina con otros países del mundo, se puede observar que las diferencias detectadas son más marcadas a nivel de educación secundaria que a ningún otro. Esta tendencia ha despertado en gran parte de estos países un gran interés por reformular la estructura, orientación y función de los sistemas de educación secundaria, para formar al ciudadano; crítico, humanista y participativo.

En los estudios revisados (Estévez, 2008; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011; Aron, 2012), relacionados con la adolescencia se reconoce que en Iberoamérica apuntan a la temática del clima escolar como un tema polémico, enfatizan en que su organización inadecuada es una de las causas fundamentales de la violencia. No obstante, existen pocos estudios de investigación educativa que aborden la problemática en su complejidad, ocupándose con mayor regularidad de:

- exponer en algunos casos su etiología, en otros, las distintas modalidades que adopta y las consecuencias que tiene en los sistemas educativos.
- enfatizar en el incremento de la violencia en todos los sentidos.

Se considera como resultado de estos estudios que no se aprecia una información teórica sobre la articulación causales y valorativas del clima escolar, que permita propiciar una correcta planificación de influencias educativas articuladas en los tres contextos: institución educativa, familia y comunidad; es necesario enfocar la acciones para poder ordenar, articular y priorizar el tratamiento según consecuencias y contexto en que se produce. Al hilo de estas ideas se precisa que el proceso pedagógico se enfrenta al enorme reto de organizar el clima escolar en y desde los contextos cercanos al estudiante: la institución, la familia y la comunidad.

En este interés la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el proyecto "Metas Educativas 2021 (Marchesi, 2009), insiste en reforzar, ampliar la participación de la sociedad en la acción educativa y elevar la participación de los diferentes sectores sociales: familia y organizaciones públicas y privadas, en actividades que se relacionan con servicios de salud y promoción del desarrollo económico y cultural, mediante la coordinación en programas de gestión educativa desde la familia y la comunidad. El objetivo es ofrecer respuestas satisfactorias a demandas inaplazables: lograr que los escolares estudien durante más tiempo, con una oferta de calidad que se reconozca, sea equitativa e inclusiva y así participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

En este artículo se pretende abordar el clima escolar desde la concepción articulada de la institución con el entorno familiar y comunitario

DESARROLLO

En los estudios realizados se aprecia una apertura al tema clima escolar como una vía que nutre el proceso pedagógico, encaminado al logro de ciudadanos creativos, solidarios, participativos, humanistas, se afirma que es clave en la formación de una cultura de paz tan necesaria para el desarrollo actual en los países de Latinoamérica, pero en este sentido es necesario cambios en la organización del clima escolar en el proceso pedagógico. La pregunta que subyace a este planteamiento es: ¿Qué necesita ser cambiado, para estas proyecciones?

Este tema se aborda desde diferentes puntos de vista como parte de la teorización que desarrollan autores como: Gimeno (1988; Pozo, 1998; Jiménez Martínez,

1999; LLivinia, 2001; Silvestre Oramas & Zilberstein Toruncha, 2002; Braslavsky, 2004; Addine, 2004; Rico, 2006; Tedesco, 2009; Coll, 2009; Arias Beatón, 2009; Guirado, 2011; Alfonso, 2012; Núñez, 2016).

En sus reflexiones, estos autores refieren que en la formación de la personalidad se debe tener en cuenta a todos los sujetos que participan en el proceso pedagógico: el escolar, el grupo, el maestro, otros docentes y trabajadores de la escuela, familiares y representantes de la comunidad, porque de su relación se deriva la coherencia y coordinación de las actuaciones en función de alcanzar resultados positivos a partir de planteamientos y metas que sean comunes. Además, destacan que la función de la escuela va más allá de la transmisión de los contenidos por el maestro para abarcar un proyecto global que centre la atención en la articulación de los contextos: institucional, familiar y comunitario, en la estimulación del proceso pedagógico y esta condición es la que otorga importancia a este en la formación del estudiante.

En esta dirección, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011), ofrece variados estudios en Iberoamérica que constituyen indudablemente un valioso aporte para el análisis de los modos en que la violencia repercuten en los centros escolares, ofrece instrumentos y acciones para la identificación de conflictos que se generan en el clima escolar que crea la propia institución, los que invitan a la reflexión sobre los índices de desajuste en la formación de la personalidad del adolescente, y aportan un grupo de acciones para tratar este fenómeno, sin embargo, las enfocan desde dos perspectivas diferentes: clima escolar (qué hacer la institución) y clima familiar (qué hacer la familia); en este estudio se piensa la articulación de estos contextos para la eficiencia en sus resultados.

En Colombia se distingue la Ley General de Educación 115 (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1994), que legisla todo lo relacionado con la educación en Colombia. La Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia legisla las orientaciones metodológicas, llamadas *guías* para directivos, docentes y estudiantes, en ellas se precisa los aspectos fundamentales para el logro de la esperada calidad de la enseñanza y del desarrollo social pero no explícita, de forma precisa, el procedimiento metodológico

desde una perspectiva pedagógica que articule los tres contextos de influencias educativas para la organización del clima escolar, en el proceso pedagógico.

Para formular políticas educativas desde la organización del clima escolar, que permitan trabajar preventivamente en la convivencia, se requiere clarificar los conceptos: educación, proceso pedagógico y clima escolar, analizar los componentes del clima escolar, para su comprensión, determinando sus particularidades o singularidades desde el nivel macro hasta los tres contextos de influencia educativa. Posición que exige que el docente debe ser un conocedor de las características no solo de la institución educativa, sino del educando, la familia y su contexto comunitario, como determinantes en el desarrollo del estudiante y en el progreso social.

La escuela representa una institución educativa que supone, en la mayoría de las ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas & Pons, 2000), donde, tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje en torno a determinados contenidos y actividades que conforman el currículo, así como interacciones sociales significativas con iguales y otros educadores (Pinto, 1996).

Desde esta visión la organización del proceso pedagógico reclama trabajar los flagelos que se manifiestan en el clima escolar.

El análisis presentado precisa las siguientes ideas:

- Es insuficiente el tratamiento teórico y metodológico a la organización del clima escolar en el proceso pedagógico desde los tres contextos de influencias educativas, y en determinar causales y valorativas.
- La ineficiencia en la organización del clima escolar es determinada como una de las causas fundamentales del alto índice de deserción escolar y violencia juvenil, entre otros indicadores, que muestran tendencias de comportamientos negativos de los estudiantes en los países de Latinoamérica, y particularmente en Colombia
- Es insuficiente la determinación de vías en que se pueden concretar las tareas para orientar el cumplimiento de la función educativa de los familiares y representantes de la comunidad en la organización del clima escolar en el proceso pedagógico.

Se entiende que la política trazada por el gobierno define con claridad el derecho a la educación de todos, sin embargo, no precisa la obligatoriedad de continuar estudios hasta determinado nivel, lo que pondría a la familia en un plano decisivo y responsable con la educación de

sus hijos, y de esta forma se convertiría en un baluarte en la estimulación y el acompañamiento en el proceso pedagógico.

Las instituciones educativas en Colombia abarcan en su espacio físico diferentes niveles educativos y deben relacionarse con el entorno familiar y comunitario lo que complejiza su dirección administrativa y docente, las posibilidades de organizar un clima escolar entre los tres contextos educativos favorece este propósito.

(Ospina, 2015), esclarece que *"las relaciones en el plano pedagógico, posibilitan el reconocimiento de unos y otros, donde los que participan en el acto educativo, favorecen la convivencia cotidiana y la dinámica de aprendizaje para la vida, de modo que actúan en un proceso de interacciones entre el conjunto de personas, que marcan la singularidad de la escuela, el contexto social y cultural de la misma"*.

Freire (2002); Huergo (2005); De Alba (2006), consideran la articulación como el encuentro de la diferencia y la apertura al diálogo. Juliá & Fabelo (2012), plantean que la articulación, tiene como punto de partida el establecimiento de condiciones duraderas, en un acercamiento entre los actores claves, al identificar las características del contexto que pueden influir en su desarrollo y generar espacios para el trabajo colectivo, como premisa para responsabilizarse de manera conjunta.

En Cuba, autores como: Bonne (2009); Alfonso (2012); Núñez (2016), toman como referente la articulación en el proceso pedagógico, y la asumen como el nivel superior de las relaciones. En principio es preciso aclarar que articular es enlace, unión, por tanto, la articulación se sustenta en la búsqueda de la coherencia en la orientación de la participación, en la cual la intervención de los sujetos no se restringe a las funciones que se le asignan, sino tiende a enriquecer las tareas y acciones dentro de estas, guiadas por el docente a partir de un objetivo común que oriente la toma de decisiones didáctico-metodológicas acerca de cómo interviene cada uno en el proceso (Alfonso, 2012; Núñez, 2016).

Es importante en ese sentido tomar en consideración que la vida del sujeto se desarrolla en dos contextos diferentes, aunque relacionados entre sí:

- a. el entorno comunitario propiamente dicho: que comprende las condiciones de la infraestructura social donde los individuos satisfacen sus necesidades vitales y reciben las influencias derivadas de las costumbres, tradiciones e intereses comunes.
- b. el entorno familiar: entendido como substrato del entorno comunitario, incluye las condiciones que permiten al sujeto resguardarse del medio social para proteger

su educarse y formar los valores que lo identificarán como ser humano.

Entre estas dos esferas de la vida del sujeto existe una indisoluble relación, no exenta de contradicciones. Cuanto mayor es la articulación entre ambos contextos, se establece de manera más sólida y estable el sentimiento de pertenencia del sujeto al seno del hogar y al contexto comunitario, la identificación con los intereses comunes y la participación en las actividades de beneficio colectivo. Así, por ejemplo, es común la existencia de sólidos sentimientos de identidad en las comunidades vecinales constituidas alrededor de las instituciones educativas, en que la mayoría de los residentes están también unidos por relaciones familiares y de trabajo.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que la vida del sujeto se desarrolla en dos planos diferentes de socialización, en que se establece su pertenencia a diversos grupos, cada uno de ellos distinto en cuanto a su composición, objetivos y forma de organización. La institución educativa en Colombia está obligada articular las influencias educativas en el lugar en que se asienta, que constituye su entorno social concreto, cuestión a tener presente en la organización del clima escolar.

Para algunos resulta más conveniente, tomando en consideración estas realidades, formular un concepto especial: comunidad escolar, educativa o pedagógica, en el que incluyen a los maestros y trabajadores, alumnos y padres, así como las personalidades representativas de la comunidad en que se asienta la institución educativa. En cualquier caso, ateniéndonos a los propósitos articular las influencias educativas, será de suma utilidad, reconocer los factores que impulsan la articulación entre la institución, la familia y la comunidad, que parten de explotar las potencialidades educativas y reguladoras de esta última. Estos factores deben ser tratados en la organización del clima escolar:

1. Factores didáctico-organizativos:
 - La búsqueda de nuevos ambientes para el trabajo autónomo de los estudiantes.
 - La búsqueda de coherencia entre la labor de la institución y la acción educativa de la comunidad.
 - La necesidad de desarrollar aspectos de la personalidad del estudiante no incluidos en el currículo escolar.
2. Factores sociopedagógicos:
 - La lucha contra el fracaso escolar por causas de origen sociocultural.
 - La tendencia al desarrollo de la educación permanente de sus miembros.

3. Factores económicos:

- La subutilización de las instalaciones escolares o la insuficiencia de éstas.
- El incremento de las demandas de instalaciones sociales, o la subutilización de éstas.

4. Factores demográficos:

- La reducción de las matrículas o su incremento por encima de las capacidades de la institución.
- El incremento de las necesidades de espacio para otras instalaciones y servicios sociales.

La articulación óptima entre la institución, la familia y la comunidad tomaría como punto de partida un esquema básico en el que la comunidad actúa como contexto social, entorno físico y factor participante del proceso pedagógico, en tanto la institución y la familia actúan como agentes educativos de transformación y desarrollo de la comunidad.

La familia junto a la escuela son las instituciones que inician la socialización del ser humano. Ambas están abiertas a sus influencias recíprocas y necesitan cooperar entre sí. A continuación, se detallan los elementos que aseguran el rol educativo de la familia:

- En la vida cotidiana de cada hogar la familia educa a sus miembros en las tradiciones de la cultura y los familiares.
- Asegura el aprendizaje y afirma los más perdurables hábitos de vida.
- Cultiva el amor, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, su identidad y sus preferencias.
- Estimula los procesos de desarrollo de la inteligencia y creatividad de los pequeños.
- La familia incide en las motivaciones y orientaciones valorativas de sus hijos adolescentes. Todo esto es posible cuando se educa en estrechas relaciones afectivas.
- Cada función (biológica, económica y educativa) en sí misma permite que los miembros de la familia se involucren en acciones educativas, en cada actividad se plantean normas, formas de actuación que permiten que se formen patrones de conducta y en tal sentido la función educativa o formativa está presente y es consecuencia de las restantes.

Esta posición teórica requiere de una familia conocedora de los avances o limitaciones de su hijo en el proceso de enseñanza aprendizaje y de su comportamiento social. La práctica educativa en el hogar, en consecuencia, debe estar guiada por una familia orientada para que convoque a su hijo o hija al estudio, la lectura, la escritura,

estimule el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión sobre los problemas familiares, les permita participar en las decisiones del hogar.

En el contexto educativo, ya en la segunda década del siglo XXI, reclama que la familia esté presente en las valoraciones y decisiones del colectivo pedagógico, que comienza con el análisis de los problemas educativos desde el diagnóstico, asimismo en la valoración de los resultados de las acciones educativas que se acuerden, lo que significa su influencia en la organización del clima escolar de manera participativa. Se requiere democratizar la vida de la institución y desarrollar un nuevo sistema de relaciones que asegure la participación. La comunidad también tiene un papel importante en esta relación que se analiza, es por ello que se hace necesario, conocer las particularidades de la función reguladora de la comunidad que a continuación se precisan.

Las ciencias pedagógicas reconocen el papel que desempeña la comunidad en el proceso de socialización y educación de los niños, adolescentes y jóvenes, lo que se puede resumir en que:

- A través de ella se reciben, simultánea y sistematizan las influencias sociales inmediatas.
- En su seno el sujeto actúa tanto individual como colectivamente, asimilando y reflejando los condicionamientos sociales más generales.
- En su entorno se encuentran grandes potencialidades educativas en cuanto a la autotransformación y el desarrollo de los sujetos.

CONCLUSIONES

Las reflexiones permiten concluir que necesita: ser cambiado, dos aspectos esenciales:

La visión de la institución educativa representada por el directivo, (que *dirige* el proceso pedagógico, por tanto, diagnóstica, planifica, coordina, evalúa las acciones de dicho proceso y asegura la preparación de los sujetos que intervienen en su desarrollo), para que oriente, guíe los pasos y procedimientos de la comunidad educativa encaminada a construir entre todos, la organización del clima escolar.

Las relaciones institución educativa, familia y comunidad, necesitan articularse como un conjunto de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí y mantenerse unidas a favor de lograr influencias educativas positivas sobre el educando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. F. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alfonso, M. Y. (2012). *La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas*. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Arias Beatón, G. (2009). *La prevención en las instituciones educativas: un resultado de la calidad de la labor docente educativa*. La Habana: MINED.
- Aron, A. M. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación Escala de Clima Social Escolar. *ECLI S-Universitas Psychologica*, 11 (3), 803- 813. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Bonne, N. (2009). Comunicación educativa y la cultura del diálogo como configuración subjetiva del proceso de aprendizaje. *Revista Santiago*.
- Braslavsky C. (2004). *Diez Factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En, R. A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de la educación Colombiana 115*. Bogotá Ministerio de Educación Nacional.
- De Alba, A. (2006). *Der Der Kulturelle Kontakt. Anknüpfung in Cultural Studiesund Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: Pädagogik.
- Estévez, P. E. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128. Recuperado de <https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá.: UNICEF.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno, S. J. (1988). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, S. A.
- Guirado, R. V. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de la articulación en la comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jiménez Martínez P. (1999). *Educación Especial e Integración Escolar y Social*. Málaga: Aljibe.
- Juliá, H., & Fabelo, R. G. (2012). *Gestión de proyectos de desarrollo comunitario y los procesos de articulación*. Madrid: Biblioteca Pública. .
- Llivina, M., Castellanos, B., Castellanos, D., & Sánchez, M. E. (2001). Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas. Un proyecto Iberoamericano para transformar la educación en la década de los Bicentenarios. *Revista CTS El Salvador*, 4 (12), 87-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=92411770007>
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000095&pid=S1900-2386201100010000400013&lng=en
- Núñez, G. M. (2016). *La actividad pedagógica de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela primaria rural*. Cienfuegos: Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: niversidad de Cienfuegos.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. Incheon: UNESCO.
- Ospina, Y. (2015). *La incidencia de la pedagogía en la formación de sujetos*. Revista Hallazgos, 10(20). Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1177/La%20pedagog%C3%A1da%20y%20su%20incidencia%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20sujetos>
- Pinto, V. (1996). *La escuela como contexto de enseñanza aprendizaje*. Málaga: Clemente, & C. Hernández.
- Pozo, J. (1998). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rico P. (2006). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas M, Zilberstein Z. T. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación

Tedesco, J. C. (2009). *Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. En, A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.

19

LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ESPACIO PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE

PROFESSIONAL PRACTICE AS A SPACE FOR TEACHER RESEARCH TRAINING

MSc. Yideira Domínguez Urdanivia¹

E-mail: ydurnanivia@ucf.edu.cu

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares²

E-mail: lisyrojas59@gmail.com

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. L. (2018). La práctica profesional como espacio para la formación investigativa del docente. *Revista Conrado*, 14(65), 148-153. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN.

Contribuir a elevar la calidad del proceso de formación del profesional de la educación, que responda a las exigencias y demandas educativas, constituye un reto de la Educación Superior. En éste sentido en el presente artículo se parte de un análisis de la formación investigativa del docente, a partir de la práctica profesional como actividad pedagógica que permite la interacción del estudiante con el objeto de la profesión, sensibilizarse y aceptarla como acción, en proceso de mejora continua, aprender haciendo y hacer de tal modo que transforme su realidad educativa.

Palabras clave:

Práctica profesional, habilidades investigativas, formación docente.

ABSTRACT

Contributing to raising the quality of the training process of the education professional, which responds to the demands and educational demands, constitutes a challenge of Higher Education. In this sense, the present article is based on an analysis of the teacher's research training, based on professional practice as a pedagogical activity that allows the student to interact with the object of the profession, becoming aware of it and accepting it as an action, in the process of continuous improvement, learning by doing and doing in a way that transforms your educational reality.

Keywords:

Professional practice, investigative skills, teacher training.

INTRODUCCIÓN

A partir de la concepción en la formación de docentes en la Educación Superior en Cuba, la práctica profesional se concreta en el diseño curricular y se expresa en las disciplinas y asignaturas. Así se concibe, como escenario que contribuye al desarrollo de habilidades en el campo de la profesión, en función de que el estudiante pueda problematizar su realidad educativa, desde una relación teoría práctica, a partir de los conocimientos científicos recibidos

La formación de docentes, desde la institución y para la institución, resulta una exigencia actual en aras del perfeccionamiento de la actividad educativa, es por ello que en los fundamentos de la práctica, se precisa conocer la realidad en la escuela. Desde esta perspectiva, si bien en el ámbito educativo se han generado cambios significativos, la formación de los profesionales de la educación resulta una exigencia para proyectar nuevas alternativas desde los fundamentos científicos que contribuyan a la transformación de la práctica educativa.

Teniendo en cuenta los diferentes criterios que constituyen referentes del presente artículo, la formación investigativa a través del proceso de la actividad práctica, devienen en objeto de análisis en las disciplinas que tributan al perfil profesional y que de cualquier manera poseen relación con las que inciden en la formación básica del estudiante.

DESARROLLO.

En relación a la concepción de la práctica profesional, se han realizado estudios en el ámbito internacional, que han sido abordado a partir de considerar la necesidad de la práctica en la formación de los profesionales, así lo revelan los trabajos realizados por: Medina Rivilla (1993); González & Romera (2001); Sánchez & Jara Amigo (2014); De Miguel Díaz (2005).

En Cuba la concepción de la formación del docente, desde la década del 90, define la necesidad de garantizar su formación a partir de un vínculo directo sistemático y ascendente con la realidad escolar, donde se introduce una nueva concepción de vincular al estudiante con su objeto de trabajo en la práctica laboral.

Desde esta perspectiva, la formación de maestros a partir de la concepción de la práctica, se demuestra en los trabajos realizados por diferentes autores tales como: Álvarez de Zayas (1998); Pino (1998); Rojas Valladares (2003), los que enfatizan en la importancia de considerar la práctica profesional como espacio formativo para el

desarrollo y preparación de la actividad transformadora. De igual manera, se puntualiza en la necesidad de perfeccionar los fundamentos metodológicos para la preparación del estudiante desde las asignaturas, en función de asumir las nuevas transformaciones que ha tenido lugar en los planes de formación de docentes, ya que no se aborda un sistema de acciones dirigidos a este fin, el cual debe trabajarse en los diferentes niveles estructurales del proceso docente educativo.

La concepción en la formación del profesional, se concibe a partir de las diferentes normativas que regulan este proceso en la Educación Superior.

Según la Resolución 210/2007 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007), el modelo de formación de la educación superior cubana se sustenta en dos ideas rectoras fundamentales: la unidad entre la educación y la instrucción, que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye; y el vínculo del estudio con el trabajo, que consiste en asegurar desde el currículo, el dominio de los modos de actuación del profesional, en vínculo directo con su actividad profesional.

Desde estas consideraciones, se tiene en cuenta que el vínculo estudio-trabajo, se concreta en la necesidad de que, en la formación del estudiante, se manifieste la relación directa con su profesión, según el modelo de formación.

Según Medina Rivilla (1993), la práctica que posibilita el desarrollo profesional es la que es objeto de análisis y base para aprender rigurosamente de ella, que se convierte en acción directa para desarrollar la tarea educativa tanto en el aula y centro, como en espacios extraescolares.

Obviamente la formación centrada en la práctica, constituye un período de sensibilización y contacto con la realidad profesional, en el que el alumno tendrá la oportunidad de conocer las características del medio en que se desarrolla la actividad del educador y de conocer la esencia de la profesión.

El componente investigativo en la formación de profesionales en la Educación Superior, adquiere una importancia relevante a partir de la necesidad de dar respuesta a las necesidades sociales. Es así que el desarrollo de habilidades investigativas, deviene en una integración y sistematización del conocimiento, así como la posibilidad de dar solución de las más diversas problemáticas que surgen en los diferentes ámbitos.

Según Pérez Maya (1999), las habilidades investigativas están asociadas al dominio de acciones, que a partir de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee, le

permite la búsqueda del problema y la solución del mismo a través de los recursos de la investigación científica.

Por su parte, García Batista & Addine (2004), puntualizan que las habilidades investigativas permiten la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos. De esta manera teniendo en cuenta su implicación y generalización, le permite al profesional en formación desarrollar sus posibilidades en función del desarrollo científico.

Desde esta dimensión, unas de las características en la formación de los docentes, está su vinculación con las instituciones educativas, para abordar la solución de problemas desde la práctica educativa, en función de su transformación. Es importante significar que la actividad práctica de los docentes en formación, se constituye en espacio de aprendizaje, donde adquiere un valor extraordinario la preparación en la metodología de la investigación educativa, que les permite transformar sus acciones educativas desde una perspectiva cualitativa.

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

De igual manera, a partir de las ideas de Rodríguez Jiménez (2009), que la investigación pedagógica se desarrolla a partir de las acciones que ejerce el docente en su práctica educativa, de manera que el contexto áulico se constituye como espacio y objeto para la investigación.

Desde esta idea, un elemento importante en el modelo la formación de profesional, se dirige hacia a la búsqueda de soluciones desde su práctica profesional. En este sentido se pueden proyectar aspectos relacionados con las invariantes sobre los requisitos y ejercicios a vencer el proceso formativo y así poder proyectar las actividades de preparación, la identificación de un problema de investigación, con significación práctica, con un sustento de viabilidad y pertinencia.

Desde esta perspectiva, se conciben las habilidades para la investigación como una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el docente de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda

de los conocimientos que posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica.

Es importante el trabajo en función de las habilidades en sus diferentes niveles para el proceso de investigación. En este sentido López Balboa (2001), considera que las Habilidades Básicas: relacionadas con los procesos lógicos del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstractar y generalizar), consideradas como precedentes para la formación de las habilidades relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, exemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas).

Propias del área de la ciencia particular: tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento en función de observar objetos y fenómenos, medir objetos y sus cambios, determinar problemas experimentales, formular problemas experimentales, formular hipótesis, elaborar diseños experimentales, analizar e interpretar datos, tablas y gráficos y establecer conclusiones.

Habilidades para la Investigación Pedagógica: se corresponden con el conocimiento de los paradigmas y enfoques de la investigación, la epistemología de la investigación y el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación, las cuales constituyen las habilidades esenciales a desarrollar en el proceso de formación permanente del profesorado, tales como: Determinar el problema científico, formular el problema científico, buscar información relacionada con el problema a investigar, definir los objetivos de la investigación, formular la hipótesis de la investigación, elaborar las tareas de investigación científica, seleccionar los métodos y las técnicas de investigación, elaborar estrategias alternativas de solución, elaborar el diseño de investigación, analizar e interpretar los datos obtenidos, establecer conclusiones, elaborar el informe de investigación y defender oralmente el informe final de investigación, las cuales pueden integrarse en la variante de habilidad: Diagnosticar el problema científico de la investigación considerando que integre al resto de las habilidades que hay que tener en cuenta en las diferentes etapas de la investigación: preparación, elaboración de propuestas de solución (planificación), ejecución, análisis y divulgación de los resultados.

Es así que las habilidades investigativas, son desarrolladas por el estudiante mediante su ejercitación en la práctica y orientadas a la solución de los problemas

profesionales de la disciplina o profesión, presentes en el currículum, que posibilita una mayor calidad en su formación, por lo que se exige que el profesor no solo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también la de enfrentarse a la actividad práctica de la profesión; aplicar los conocimientos en función de su modo de actuación profesional.

El proceso investigativo en educación, se convierte en un proceso cada vez más indispensable que permite la renovación y transformación de los ambientes escolares, en función de responder a las necesidades de los estudiantes en sus contextos (Muñoz Martínez & Garay , 2015)

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

De esta manera la práctica, deberá procurar que los estudiantes redescubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que al mismo tiempo aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica, lo cual le permite vivir de cerca los problemas de la escuela, participar aunque sea como observador en su desarrollo, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis.

Las prácticas profesionales constituyen el primer contacto que realizan los estudiantes con el mundo del mercado laboral, el encuentro que favorecerá el desarrollo de las habilidades necesarias para afrontar los problemas reales de su profesión. Es el espacio donde se vinculan los conocimientos teóricos con las exigencias de las instituciones educativas, de su transformación desde la investigación educativa (Rojas Valladares, Estévez Pichs & Domínguez Urdanivia, 2017).

Es por ello que la práctica contribuye a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como un vínculo afectivo con la profesión. Lo cual permite la reafirmación de los intereses profesionales, así como el desarrollo de los modos de actuación profesional. Desde esta perspectiva, se puede considerar que el componente práctico, surge como modelación directa de la actividad profesional en sus expresiones concretas más particulares, sitúa al estudiante en condiciones reales, donde tiene

la posibilidad de desarrollar actividades directamente vinculadas a las tareas profesionales.

La práctica se convierte en un espacio facilitador del aprendizaje, que promueve la iniciativa de indagación y búsqueda de lo significativo en los contenidos, convirtiéndose en un sujeto de aprendizaje. En este sentido, la motivación lo mueve a aprender por convicción de aprender y descubrir un universo de significados que están relacionados con su actividad profesional, que demanda de una transformación, a partir del proceso investigativo.

Experiencias en la formación de docente para la educación primaria.

Teniendo en cuenta estos referentes, desde la concepción de las normativas de la Educación Superior, en el presente estudio, se han realizado análisis de documentos y proyecciones de trabajo metodológico de la Facultad de Ciencias Pedagógicas y Carrera Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad de Cienfuegos, en función de conocer el estado actual de esta problemática relacionada con el vínculo entre la actividad práctica profesional y la preparación en la metodología de la investigación.

En este sentido, posterior a estos análisis, se han determinado las regularidades, considerando, además, el proceso de validación de las asignaturas que integran la disciplina Formación Pedagógica General, es así que los resultados obtenidos por los egresados de la Carrera Licenciatura en Educación primaria, en los ejercicios de culminación de estudio y su seguimiento, revelan que resulta necesario aprovechar las potencialidades de la práctica para el desarrollo de la formación investigativa de los estudiantes.

Un elemento importante que ha constituido tema de análisis en el departamento, lo constituye, las modificaciones de los Planes de Estudio, así como las variantes de formación, según las fuentes de ingreso a la carrera, elementos que resultan significativos, si se considera que la institución educativa se convierte en un escenario importante para el proceso de preparación de los estudiantes, donde la práctica profesional se asume como espacio de aprendizaje, desde la escuela y para la escuela.

Sin embargo, aunque existe un sustento sólido desde las normativas en los diferentes niveles organizativos, aún es insuficiente el aprovechamiento de las potencialidades de la práctica profesional para la preparación de los estudiantes desde una visión innovadora, que se expresa en que el tema en cuestión no está contenido dentro de las proyecciones de la carrera en los diferentes niveles organizativos.

Estas consideraciones, reflejan que aún no se manifiesta de manera coherente el cumplimiento de las funciones expresadas en el modelo del profesional, como es el caso de la realización de trabajos investigativos que contribuyan al perfeccionamiento del proceso educativo en la escuela, la planificación y aplicación de diferentes métodos y técnicas que permitan recopilar información y aprovechar vías de solución a los problemas objeto de estudio, así como la divulgación y aplicación de los resultados de su labor investigativa.

Desde esta perspectiva, la propuesta potencia desde la dimensión curricular, la preparación de los estudiantes para integrar los contenidos en las condiciones de la relación sujeto – profesión y que de manera general el trabajo docente se encamine al desarrollo de conocimientos y habilidades, con énfasis en el enfoque profesional y en las relaciones teoría-práctica y su aplicación para el desarrollo de habilidades para la investigación.

DIMENSIÓN CURRICULAR



Es así que el desarrollo de la práctica constituye un espacio, que a su vez consiste en la demostración de la integración de saberes, a partir de la relación teoría-práctica. Además de familiarizarse continua y directamente con la labor educativa, donde debe enfrentarse a situaciones problemáticas, investigar, proponer soluciones y ser capaz de dirigir, con ayuda primero y sin ella después, actividades importantes del proceso docente educativo.

Desde estas consideraciones, se puede aseverar que:

- » El aprendizaje en la práctica, basado en la experiencia, es un proceso y base fundamental para la autoformación profesional, aprender desde la práctica, es y será un proceso normal de profesionalización, lo cual implica el desarrollo de intereses profesionales.
- » Esta deberá procurar que redescubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que al mismo tiempo aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica, lo cual le permite vivir de cerca los problemas de la profesión, participar en su desarrollo, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis, con el propósito de su transformación.

CONCLUSIONES.

En el desarrollo de la actividad práctica profesional, se precisa de situaciones problemáticas, desde lo académico, para contrastar con la realidad de la escuela, a través del tratamiento científico de situaciones del contexto escolar.

La concepción de la práctica como espacio pedagógico en función de la formación de habilidades para en investigación, en tanto permite la integración de saberes a vincular los procesos formativos, a partir que expresa la respuesta a su encargo social, desde la transformación de su futura actividad educativa.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1998). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alzate Ortiz, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18962>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. La Habana: MES.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García Batista, G., & Addine, F. (2004). El trabajo metodológico en la escuela. Una perspectiva actual. En A. Fátima, *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, E., & Romera, M. (2001). *Orientación Y Tutoría En Educación Primaria*. Madrid: Don Bosco.

López Balboa, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesor de Química*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Medina Rivilla, A. (1993). *La profesionalización del maestro de educación infantil*. Madrid.

Muñoz Martínez, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052015000200023&lng=es&rm=iso

Pérez Maya, C., & López Balboa, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación Del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(2). Recuperado de <http://cv1.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/143/143>

Pino, J. D. (1998). *La orientación profesional en la formación pedagógica; una propuesta desde un enfoque problematizador*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISPEJV.

Rodríguez Jiménez, Y. J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. Revista *Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3726621.pdf>

Rojas Valladares, A. L. (2003). *La formación vocacional hacia la carrera Licenciatura en Educación Preescolar: una propuesta pedagógica*. Cienfuegos. Cuba: Tesis presentada para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M., & Dominguez 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>

Sánchez, G. I., & Jara Amigo, X. E. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. Revista Electrónica. Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/14807>

20

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

THE PERMANENT FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOLS DIRECTORS IN THE PLANNING OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT

MSc. Anay Cabrera Fernández¹

E-mail: anayc@ab.cf.rimed.cu

Dra.C. María Rosa Núñez González¹

E-mail: mnuñez@ucf.edu.cu

Dr.C. Raúl Alpízar Fernández²

E-mail: rafdez@ucf.edu.cu

¹ Centro Universitario Municipal de Abreus. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cabrera Fernández, A., Núñez González, M. R., & Alpízar Fernández, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN.

El presente trabajo aborda el tema de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual tiene como objetivo fundamentar a partir de referentes teóricos la necesidad de dicha formación como un aspecto esencial para el logro con éxito de los cambios que emana el tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Se ofrecen elementos metodológicos acerca de cómo planificar el PEI, el cumplimiento de sus etapas, características y la necesaria participación activa de los colaboradores internos y externos.

Palabras clave:

Formación permanente, director, planificación, proyecto educativo institucional.

ABSTRACT

The present work approaches the topic of the permanent formation of the directors of primary schools in the planning of the institutional educational project, which has as objective to base, starting from theoretical referents, the necessity of this formation as an essential aspect for the achievement with success of the changes that emanates the third improvement of the National System of Education. This work offers methodological elements about how to plan the institutional educational project, the execution of their stages, characteristic and the necessary active participation of the internal and external collaborators.

Keywords:

Permanent formation, director, planning, institutional educational project.

INTRODUCCIÓN

La historia de los sistemas educacionales, a nivel global, revela que su desarrollo se manifiesta por las transformaciones emprendidas para dar respuesta a las exigencias de las condiciones sociales. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2014) investiga la realidad educativa de América Latina y el Caribe, en la búsqueda de soluciones para enfrentar los actuales retos de la educación; en los cuales las políticas dirigidas a la formación de los directores de escuelas se instauran en un proceso de cambio, sin embargo, subsisten desafíos que van dirigidos a perfeccionar dicha formación en la actualidad.

A nivel internacional, la prioridad en la formación se dirige a perfeccionar las competencias de los docentes y directivos; investigaciones que se han presentado en diferentes eventos y publicaciones, las que de modo particular abordan la formación de los directores de escuelas primarias.

La formación de los directores de escuelas primarias, de forma permanente e intencional es necesaria, en correspondencia con el desarrollo alcanzado por la humanidad, de manera que le permita ser parte activa del momento histórico que vive, para enfrentar los problemas que inciden en la realidad educativa y transformarlos; para ello resultó importante el análisis de las premisas del tema, todo lo cual permite reconocer los aspectos que puedan sustentar dicha formación.

Los autores del presente trabajo consideran que a pesar de que el tema de la formación permanente de los directores de escuelas primarias ha sido abordado en la literatura nacional e internacional, todavía son insuficientes los referentes teóricos acerca de este proceso en relación con la planificación del Proyecto Educativo Institucional en la escuela primaria.

El **objetivo** del artículo se dirige a analizar el comportamiento de la formación permanente de los directores de escuelas primarias a partir del estudio de las consideraciones teóricas de la formación permanente y en ello se valora la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La construcción del artículo asume en sus **contenidos**: la formación permanente de los directores de escuelas primarias, las consideraciones teóricas en la formación permanente de los directores de escuelas primarias para la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a tenor con la importancia de su planificación al tener presente las cualidades que se le atribuyen a dicho proyecto.

DESARROLLO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002), al referirse a la formación permanente, la considera como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances.

La formación permanente de los directores de escuelas primarias, es un tema recurrente en el mundo; en países desarrollados como: Francia, Inglaterra, Reino Unido, Alemania, Austria, Hungría, Holanda, Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia y Estados Unidos es investigado por diferentes autores: Álvarez (2003); Nicastro (2014); y Gómez (2014), quienes caracterizan el proceso de selección y formación de los directores escolares en sus respectivos países desde una perspectiva crítica al modelo existente.

En países de América Latina la prioridad en la formación permanente de los directores de escuelas primarias se dirige a perfeccionar las competencias, ofrecen propuestas teórico-prácticas en temáticas que en correspondencia con el diagnóstico de necesidades resultan de gran valor para su alcance; en este aspecto se destacan los aportes realizados por: Marturet (2010); Donoso (2012); Muñoz (2012); Campos (2014); Juárez (2006); Escamilla (2006); Molina (2010); Rondón (2012); Morante (2012); Guzmán (2012); y Goncalves (2012).

Como puntos coincidentes en estas investigaciones resultan los pronunciamientos por la necesidad de implementar programas de formación permanente con la utilización de variadas vías, según los contextos, de modo que se puedan aplicar estrategias, modelos y emplear materiales de consulta que pueden ser utilizados y adecuados por los directores de acuerdo a sus intereses profesionales.

Por su parte autores cubanos han presentado aportes para la formación permanente de los directores en diferentes educaciones entre los que se encuentran: Valiente (2004, 2011, 2013, 2016); Santamaría (2007); Rodríguez (2008); Sánchez (2008); Santiesteban (2011); y Hernández (2012). Estos reconocen la necesidad de la formación permanente y plantean propuestas teóricas y prácticas, de diferente alcance, que favorecen el desarrollo de los directores de escuelas primarias en los contextos en que han sido aplicadas.

Los autores del artículo asumen la definición dada por Oficina Regional de Educación para América Latina y quien define la formación permanente del director escolar,

como un tipo particular de formación, que se asume como un proceso intencionado, consciente, dirigido y continuo, como un sistema de interinfluencias y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas. Sus objetivos se encaminan a la actualización, profundización, renovación, complementación y/o recalificación continua de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas y a la consolidación de los valores que le posibilitan un desempeño profesional cada vez más pertinente.

En ello, tienen el criterio, que es necesario para la formación permanente de los directores de escuelas primarias el ejercicio de la práctica profesional unido a los estudios formalizados que puedan organizarse, constituyendo estos una contribución al incremento en el menor tiempo posible de los conocimientos y habilidades en correspondencia con el contenido de formación.

Consideraciones teóricas en la formación permanente

Luego, las consideraciones teóricas en la formación permanente se agrupan según las ideas de los autores cubanos citados en el epígrafe anterior, en tres grupos, al considerar el grado de especificidad de sus aportes:

1. Autores que dirigen sus estudios, específicamente, a la formación permanente de los directores escolares en contextos diferentes a la Educación Primaria: Valiente (2001, 2004, 2011); y González (2009).
2. Autores que han incursionado en el estudio de la formación permanente de los directores de escuelas primarias: Rodríguez (2008); Sánchez (2008); y Santiesteban (2011).
3. Autores que han abordado temas específicos relativos a la planificación del PEI: Rico (2008); y Valle (2007, 2016).

Desde las propuestas de los autores del primer grupo se adoptan importantes contribuciones que sirven de sustento a la concepción de la formación permanente de los directores de escuelas primarias. En tal sentido resultan de atención:

- La consideración de referentes orientadores como fuentes de información para el diseño de la formación (estudios diagnósticos de necesidades, perfiles de competencias y modelos de profesionalidad, estudio de las políticas educativas).
- El empleo de diversas alternativas organizativas para la concepción directiva de la formación del director escolar: sistemas de formación, estrategias de formación, programas de formación.

- La utilización de la evaluación como mecanismo para retroalimentar el proceso de formación en diferentes momentos de su realización.
- El reconocimiento de la gradualidad de la formación y su concepción desde el enfoque de sistema.
- El planteamiento de recomendaciones y criterios psicopedagógicos y didáctico-metodológicos para la concepción de la formación.
- La propuesta de formas organizativas especializadas para la formación de los directivos escolares.

La formación permanente de los directores de escuelas primarias

De los estudios, incluidos en el segundo grupo, fueron analizados los aportes para la formación permanente de los directores de escuelas primarias y las contribuciones para la investigación:

- El empleo del diagnóstico de las necesidades educativas, adecuadas a las características de la dirección.
- La propuesta de etapas y dimensiones en estrategias con alternativas para la consideración de dos tipos de superación: una primaria que vaya a resolver o tratar de manera rápida, los problemas que se han encontrado en la práctica de la dirección y la otra es la permanente, que vaya dirigida a la superación, a largo plazo.
- La perspectiva de la atención a la diversidad en las necesidades de aprendizaje, de los directores, a partir de las exigencias de la superación.

Resulta de gran valor las investigaciones y experiencias consideradas en el tercer grupo, que abordan temas específicos relativos a la planificación del PEI. Los autores del presente trabajo consideran que a pesar de que el tema de la formación permanente de los directores de escuelas primarias ha sido abordado en la literatura nacional e internacional, todavía son insuficientes los referentes teóricos acerca de este proceso en relación con la planificación del PEI en la escuela primaria.

La planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Valle (2007); y García (2012), coinciden en que el proceso de planificación en la escuela al inicio de un año o curso escolar, debe quedar plasmado en el PEI y el director juega un papel protagónico en este sentido, para lo cual se necesita de un cambio en su mentalidad, a partir de la responsabilidad en la estimulación y motivación de los colaboradores (alumnos, docentes, familia y comunidad) a fin de dar cumplimiento con éxito a los objetivos y metas planteadas; sin embargo, los autores del

artículo reconocen como una prioridad la reorientación en la concepción de dicha planificación por encima de su elaboración.

La educación cubana enfrenta en estos momentos su tercer perfeccionamiento, con cambios significativos en su sistema educativo; con este fin a la escuela se le otorga suficiente flexibilidad para desarrollar el proceso educativo atendiendo a las particularidades de su contexto, mediante el PEI; luego, el modelo de la escuela primaria cubana (Rico, 2008) apunta hacia el rol del director en la implementación del PEI, el cual precisa tener claridad en el propósito y la concepción teórica de partida, que deberá reflejarse en los diferentes momentos de trabajo, desde el diagnóstico, así como en la concepción de las estrategias que se deriven de este, tales como: el desarrollo de un diagnóstico integral, el desarrollo de un diagnóstico fino y el diagnóstico integral del maestro en formación.

El trabajo con el PEI constituye un tema de investigación por autores extranjeros y nacionales, que le atribuyen gran importancia para el logro de los objetivos propuestos en las escuelas de cualquier nivel educativo. Pino & Alonso (2006), en el Diccionario cubano de términos de dirección, plantean que el PEI modela cómo debe ser la escuela al cabo de un período de tiempo para cumplir su misión social y el camino para lograrlo, posibilitando un clima democrático y participativo, en la organización escolar.

Se destaca el estudio realizado por Sánchez (2010); Marturet (2010); León (2012); González (2012); Morante (2012); Estrada, Martínez & Salamanca (2012); Castillo (2014); Patiño (2015); y Valle (2016). Los mismos centran sus estudios en abordar la necesidad de su concepción e implementación en la labor educativa.

Marturet (2010) le atribuye al PEI una significación práctica, lo considera como algo que va más allá de aquel documento escrito, elaborado con mayor o menor participación por diferentes actores escolares, en determinado momento del año, sobre la base del diagnóstico que cada escuela hace de sus problemas; es decir como un texto que porta idearios y sentidos políticos-pedagógicos, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen en el interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela.

Estrada, Martínez & Salamanca (2012), plantean que el PEI debe ser tomado como objeto de conocimiento, explicitado por los miembros involucrados, compartido, documentado y reflexionado; de la misma manera; constituye un proceso de mejoramiento de la calidad de la educación a nivel institucional; permite la resignificación del ser humano y de la institución educativa al consensuar su

oferta en función de los perfiles respectivos. Así mismo, provoca un cambio entre los actores del proceso educativo y genera una organización institucional democrática a través de una planificación institucional dinámica.

Patiño (2015), lo considera una herramienta para liderar cambios planificados en la educación, un proceso que se construye entre los distintos actores, con miras a la consecución de logros y resultados, enfatizando en que la información íntegra llegue a toda la comunidad educativa.

En las definiciones anteriores se logra establecer el carácter, las características e importancia del PEI y se determinaron como sus rasgos esenciales: su sustento en el diagnóstico, la participación de los diferentes factores que interactúan en y con la escuela y dirigido a lograr cambios positivos en dicha institución.

En esta tesis se asume la definición de Valle (2016), quien concibe el PEI como la estrategia general que traza la institución educativa para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel, concretados en una secuencia gradual y coherente por grados, para desarrollar la función que le encarga la sociedad; considera, además, que el mismo se concreta en el sistema, documentos establecidos para la planificación y ejecución del trabajo de la institución, dentro de ellos, el plan anual, horario escolar, actas de órganos técnicos y de dirección, actas del consejo de escuela o de padres, actas de reuniones de padres y actas de reuniones de las organizaciones estudiantiles, en este caso las de los destacamentos pioneriles.

Desde sus ideas, los autores antes referenciados, coinciden en que el PEI se dirige a dar un cambio de significado a las actividades y espacios que están creadas en las escuelas, al posibilitar las relaciones con la familia y la comunidad en el desarrollo de dichas actividades, así como en el papel rector que debe desempeñar el director en su planificación una vez que logre propiciar la cohesión entre dichos agentes o colaboradores.

En esa dirección se precisa como aportación de estos autores:

- La definición de su esencia, etapas y una metodología para la construcción del PEI con actividades contenidas en la experiencia de varias escuelas del país.
- Propuestas de espacios para la preparación de los docentes, directivos, familias, estudiantes y miembros de la comunidad, los cuales constituyen agentes que intervienen en su construcción, puesta en práctica y evaluación del mismo.
- Sugerencias de acciones para proyectar el trabajo en la escuela primaria.

- Valle (2016), le atribuye al PEI cualidades específicas: integral, flexible, participativo y contextualizado, las cuales se constituyen como un ideal en la planificación de dicho PEI; sin embargo, en el estudio de esa propuesta se corroboró que falta una fundamentación para cada una de esas cualidades; en esa dirección los autores consideraron conveniente fundamentar desde la óptica de este estudio, cómo deben manifestarse dichas cualidades:
- Integral: cuando se propicia el desarrollo de acciones que respondan al cumplimiento de todos los procesos sustantivos e indicadores de medidas de forma global, armónica y articulados entre sí, los cuales aparecen contenidos en los objetivos que se ha propuesto la escuela cumplir para el curso escolar. A partir de él deben elaborarse documentos programáticos como el Plan Anual y los proyectos a nivel de grupos.
- **Flexible:** cuando se logra ajustar a las necesidades de la escuela en general y al momento o etapa, el cual puede estar sujeto a cambios a partir de su puesta en práctica, las variaciones del contexto y entorno.
- **Participativo:** cuando participan los alumnos, docentes, familias y comunidad a partir de un trabajo coordinado y de intercambio.
- Contextualizado: cuando responde al diagnóstico del contexto, es decir al entorno donde está enclavada la escuela y cuando se utilizan las potencialidades de ese entorno en función del proceso docente educativo.

La autora concuerda con Valle (2016), al planificarse las acciones del PEI hacia lo formativo, el trabajo metodológico, la vinculación escuela-familia-comunidad, el aseguramiento técnico, material y administrativo y el trabajo preventivo, aseverando que la integración de estas acciones desde el plan anual, permitirá identificar los recursos tanto materiales como humanos y asegurar las condiciones necesarias para su éxito.

Interesa destacar que, en la búsqueda bibliográfica realizada, se corroboró una unidad de criterios en cuanto a las etapas y metodología para la construcción del PEI. Los autores asumen el criterio de Valle (2016), quien, a tono con el tercer perfeccionamiento de la escuela primaria cubana, le atribuye extraordinaria importancia a dichas etapas y metodología para la construcción del PEI, a partir de su implementación adecuada, pues se logra un estilo de dirección flexible, democrática y con un enfoque participativo.

Se coincide, además con Valle (2016), en que el director de la escuela primaria es el protagonista principal en la planificación del PEI, a partir de que entre las funciones que le competen, se le atribuye la organización de la vida de la escuela, sus normas y procedimientos, tanto de las

actividades de los alumnos, como de los trabajadores, lo que recaba de la necesidad de su formación permanente en este tema. Además, consideran los autores del artículo, que el PEI no es solo elaborarlo, sino concebirlo y para ello tiene que estar preparado el director escolar.

Los autores internacionales y nacionales citados anteriormente coinciden en que la confección de los PEI presupone transitar por diferentes etapas. Se asumen las dadas por Valle (2016): creación de las condiciones previas, diseño, ejecución, y evaluación del PEI. Durante la primera etapa se sensibiliza y prepara a los agentes educativos sobre la construcción y desarrollo del PEI, se identifican los problemas principales y sus causas; en ello los autores del artículo consideran debe añadirse explícitamente en esta primera etapa la concepción del PEI por el director, a partir del análisis de potencialidades, insuficiencias, oportunidades y amenazas en el trabajo de la escuela, teniendo en cuenta el entorno en que se desarrolla.

En la segunda etapa se elabora el PEI, con la utilización de elementos que ya han sido identificados, tales como: el fin y objetivo de la enseñanza, las prioridades que deben cumplirse en la escuela, su diagnóstico integral, las metas propuestas, los períodos que abarca y los compromisos individuales y colectivos. Por su parte en la etapa de ejecución se aplica y reajusta en la práctica lo planificado, concretando las acciones en los planes de trabajo individual y en los planes de trabajo mensual de los docentes.

Con la etapa de evaluación se pretende evaluar a todos los niveles (escuela, ciclo, grado, y grupo) las tareas y actividades que se desarrollen para contribuir al logro de los objetivos y que permita validar los cambios ocurridos a partir del diagnóstico inicial.

Los autores del artículo concuerdan en que, para la confección y puesta en práctica del PEI se precisa lograr un clima democrático, un carácter participativo y articulador de todas las potencialidades de las redes de la escuela para la organización y ejecución de la labor educativa en la comunidad con una amplia participación del colectivo de educadores, educandos, familia y otros factores de la comunidad.

En ello, es justo considerar una nueva vía que permita contribuir a la formación permanente de los directores de escuelas primarias para la planificación del PEI, luego, se propone la elaboración de una estrategia a ese fin, sustentada en la aplicación de un curso y un entrenamiento como formas de organización que privilegian sus etapas y acciones; propuesta que será objeto de análisis en artículos siguientes.

CONCLUSIONES

El análisis del comportamiento de la formación permanente de los directores de escuelas primarias a partir del estudio de las consideraciones teóricas evidencia que dicha formación permanente debe proyectarse hacia los directores de escuelas primarias en particular en el tema de la planificación del PEI, lo cual se manifiesta como una necesidad a partir de las indicaciones del tercer perfeccionamiento educacional, y es considerada una alternativa viable, dado el rol que le corresponde desarrollar como directivo de conjunto con los representantes de los sectores que inciden en la escuela . El PEI se constituye en una herramienta de trabajo del director de la escuela primaria, siempre que en su planificación se logre la integralidad, la flexibilidad, lo participativo y contextualizado, desde las acciones formativas, metodológicas, y la vinculación escuela-familia-comunidad, con un estilo de dirección flexible, democrática y con un enfoque participativo para el logro de los objetivos de la educación primaria y el cumplimiento exitoso de los principales cambios que se implementan paulatinamente en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Campos, F. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 53(2). Recuperado de www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/256
- Castillo, T. (2014). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ICCP.
- Donoso, S. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. Revista Brasileira de Educação, 17(49). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>
- Escamilla, S. A. (2006). El director Escolar: Necesidades de formación para un desempeño Profesional. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Estrada, K., Martínez, D., & Salamanca, A. (2012). Hacia la reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional del centro educativo Amigos de la Naturaleza. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil. Bogotá: Universidad de Bogotá.
- García, W. (2012). La planificación en el Ministerio de Educación. Un desafío actual. Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2012-2013. La Habana: MINED.
- Goncalves, M. (2012). La formación permanente de directores de educación primaria en Venezuela. Pedagogía profesional, 10(2), 1-12.
- González, J. (2009). Modelo para la dirección de la formación previa del Director de Centro Docente desde el movimiento de la reserva especial pedagógica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: ISP José de La Luz y Caballero.
- González, J. M. (2012). Fortalecimiento y dinamización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) mediante el uso y apropiación de las TIC en la institución educativa Cárdenas centro de Palmira. Palmira: Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, Y. M. (2012). La preparación del director en las normativas legales vigentes que sustentan el funcionamiento de las instituciones educativas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Hernández, V. (2012). Preparación de los directores municipales de educación para el perfeccionamiento del estilo organizativo que facilite su desempeño profesional pedagógico. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara: UCP Félix Varela.
- León de Hernández, Z. M. (2012). La formación permanente de docentes en Institutos Universitarios de Tecnología. Revista Didascalia: Didáctica y Educación, 1(3), 59-84. Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/>
- Marturet, M. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Manual: Entre directores de escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Morante, M.C. (2012). Modelo teórico metodológico para la formación permanente del director de educación primaria en el Proyecto Educativo Integral Comunitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

- Patiño, R. E. (2015). El Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia en el período 2009 -2010. Maestría en Docencia y Currículo para la Educación Superior. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Rico, P., et al. (2008). El Modelo de la escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. R. (2008). Estrategia para la superación de los directores de escuelas rurales del municipio Mariel. Tesis de maestría para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena.
- Rondón, M.V. (2012). Preparación del director en la evaluación del desempeño del docente de educación primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Sánchez, M. (2008). El proyecto Institucional, la vinculación escuela comunidad y la calidad educativa de las escuelas estadales. Trabajo de Máster en Ciencias de la Educación. Mención Gerencia Educativa. Ciudad Guayana: República Bolivariana de Venezuela.
- Santamaría, D. L. (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara: ISP Félix Varela.
- Santiesteban, R. (2011). La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.
- Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero.
- Valiente, P. (2004). Algunas tendencias en la formación y superación de los directores escolares en países de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, la Unión Europea y Australia. XII Congreso Mundial de Educación Comparada. La Habana.
- Valiente, P. (2011). Profesionalización, identidad profesional y formación del director escolar. Curso 67. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Educación Cubana.
- Valiente, P. (2013). Aproximación a una concepción teórico-metodológica de la formación del director escolar. Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Educación Cubana.
- Valiente, P., Del Toro, J., & González, J. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(1), 137-153. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2739/2939>
- Valle, A. (2007). Dirección, Organización e Higiene Escolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valle, A. (2016). El tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos. La Habana: ICCP.

21

LA EXCURSIÓN DOCENTE, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES

THE TEACHING EXCURSION, A TEACHING TOOL FOR THE TEACHING-LEARNING OF NATURAL SCIENCES

Lic. Carmen Isabel Rogel Romero¹

E-mail: guizaguina@gmail.com

Lic. Juan Bautista Yaguari Romero²

E-mail: Reinaldoespinosa07h1256@gmail.com

Lic. Blanca De Los Ángeles Carrión³

E-mail: 07hooo29@gmail.com

¹Unidad Educativa Guizhaguiña. Zaruma. República del Ecuador.

²Colegio de Bachillerato, Reinaldo Espinosa Aguilar. Zaruma. República del Ecuador.

³Escuela de Educación Básica, Enriqueta De Win De Laniado. Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rogel Romero, C. I., Yaguari Romero, J. B., & Carrión, B. Á. (2018). La excursión docente, una herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Conrado*, 14(65), 161-169. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo se propone divulgar parte de los resultados obtenidos en la etapa propedéutica de un estudio pedagógico desarrollado en la educación básica de la ciudad de Machala, sobre la excursión docente como forma de organización de proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. La estrategia metodológica se sistematizó a través de los métodos: análisis documental, observación científica, análisis-síntesis, inductivo-deductivo y estadístico que permitieron llegar a las siguientes conclusiones: el adecuado empleo de esta forma de organización promueve la participación activa de los alumnos y contribuye a elevar la calidad de los resultados académicos; a pesar de estos beneficios aún se observan limitaciones en su aplicación entre los docentes, no se cumplen con los pasos metodológicos indicados, no se realiza una adecuada planificación, preparación y orientación lo que repercute en la calidad de la ejecución y presentación de los resultados incidiendo negativamente en el análisis crítico.

Palabras clave:

Excursión docente, enseñanza-aprendizaje, participación, resultados académicos.

ABSTRACT

This article aims to disseminate part of the results obtained in the propaedeutic stage of a pedagogical study developed in the basic education of the city of Machala, on the teaching excursion as a way of organizing the teaching-learning process of the Natural Sciences. The methodological strategy was systematized through the methods: documentary analysis, scientific observation, analysis-synthesis, inductive-deductive and statistical that allowed to reach the following conclusions: the adequate use of this form of organization promotes the active participation of students and it contributes to raising the quality of academic results; Despite these benefits, there are still limitations in its application among teachers, the methodological steps indicated are not met, adequate planning, preparation and orientation are not carried out, which affects the quality of the execution and presentation of the results. negatively in the critical analysis.

Keywords:

Teaching excursion, teaching-learning, participation, academic results.

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como fin la formación básica e integral de las nuevas generaciones sobre la base de la concepción científica del mundo; en el logro de este empeño la asignatura Ciencias Naturales juega un importante rol, en ella se estudian los hechos, fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza y la acción transformadora del hombre sobre ella, con una mirada holística considerando al mundo como una unidad, cuyo aprendizaje exige del establecimiento de nexos entre los contenidos geográficos, biológicos, físicos y químicos y de otras asignaturas del currículo, de manera que se desarrollen comportamientos responsables ante el medio ambiente (Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal, 2017).

Sin embargo, con frecuencia se observa entre los alumnos de la enseñanza básica desidia, desinterés y falta de motivación por el aprendizaje de las Ciencias Naturales, lo que incide negativamente en la calidad de los resultados académicos. Una de las posibles causas de estas actitudes negativas es la inconexión entre la ciencia que se enseña y el mundo que les rodea, lo que refleja insuficiente relación entre Ciencia-Tecnología-Sociedad, quebrantando así uno de los principios didácticos, la vinculación de la teoría con la práctica (López-Nicles, 2008, 2016). Situación no distante de la realidad en las instituciones escolares de la educación básica de la ciudad de Machala.

Con el propósito de lograr la motivación, participación en el aprendizaje y mejorar la calidad de los resultados académicos de sus alumnos el docente constantemente está en la búsqueda de alternativas didácticas, entre estas se encuentra la excursión docente como forma de organización del proceso docente educativo.

En tal sentido se realizó un estudio pedagógico analítico observacional en los centros de la enseñanza básica de Machala; los resultados que se exponen en este trabajo corresponden a la etapa de diagnóstico.

DESARROLLO

Existen experiencias de aprendizaje que se desarrollan fuera del ambiente aúlico, en general son actividades motivantes para el alumno, siempre que se diseñen, organicen y desarrollos adecuadamente cumpliendo con la metodología pertinente, en función de un objetivo concreto. La excursión docente es una de estas maneras de llevar el proceso docente al exterior de los muros del aula, pueden incluir visitas a un museo, una galería de arte, un parque, una comunidad, un lugar histórico, una industria, a

la campiña, a un accidente geográfico, etc. (Mejías 1976; wikiHow, 2016).

Pero, ¿qué se entiende por excursión docente?

Varios son los autores que han definido el término excursión Plietner (1982); Lamadrid (1992); Barraqué (1996); Cuétara (2004); Bosque (2004); Lau, Soberat, Guanche & Fuentes (2004); Guzmán, Gutiérrez, Giral, Bosque & González (2004); Hernández-Peña, Martínez-Pérez, Torres-Torres & Hernández-Pérez (2012); Banasco, Pérez, Hernández, Caballero & Cuétara (2013); Castellanos (2015); Jardinot, Cardona, Vázquez & Cardona (2017); y Cruz y Carrillo (2017).

Estos investigadores coinciden en caracterizar la excursión docente como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza fuera del aula en contacto directo con la naturaleza y el entorno social, para visitar diferentes sitios vinculados con los contenidos de la asignatura, en los cuales realizan diversas actividades de aprendizaje, recolección o colecta de material biológico respetando la integridad de los organismos y ecosistemas y la gestión de información con trabajadores, vecinos, profesionales u otros agentes de la comunidad; donde el principal método para relacionar al alumno con el medio ambiente es la observación; a través de ella se cumple el principio didáctico de la vinculación de la teoría con la práctica que influye en la consolidación de los contenidos y demuestran la relación causa-efecto de los fenómenos.

Otra de las bondades de la excursión docente es la posibilidad que brinda de comprobar sobre el terreno los aspectos tratados en el aula, en los trabajos y lecturas, utiliza el medio ambiente como lugar de contraste para verificación de hipótesis más que una simple fuente de datos para llegar a construir la teoría (González, 2009).

Estas cualidades le otorgan a la excursión un gran valor pedagógico al permitir la vinculación de la escuela con la vida, de la teoría con la práctica y la asimilación de los conocimientos mediante la observación de los objetos y fenómenos en su propio ambiente, convirtiendo la realidad en un medio de enseñanza (Barraqué, 1996; Addine, Recarey, Fuxá & Fernández, 2004); de esta manera se contribuye a la concepción científica del mundo, al aprendizaje de nuevos conceptos que posibilitan la relación entre la naturaleza y la actividad económica, al desarrollo de trabajos científico-investigativos, al interés por la protección a la naturaleza, al gusto estético y al espíritu de trabajo colectivo, entre otros, posibilitando así la formación integral de alumno (Guzmán, et al., 2004).

Es una vía o recurso empleado por los docentes para lograr mayor objetividad en la explicación o demostración de lo que se desea enseñar a los alumnos, a través de la visualización en un contexto lógico y coherente. En ella se integran los contenidos de aprendizaje de manera ordenada lógica y jerárquicamente modificando la estructura cognoscitiva del aprendiz articulando coherentemente los nuevos saberes que se adquieren en el proceso de la observación directa del medio ambiente circundante con los saberes previamente aprehendidos ya sea a través de las clases o en las vivencias directas, lográndose así la comprensión, explicación e interpretación holística de la realidad y, en consecuencia, una actitud activa, transformadora y creadora en situaciones concretas (Banasco, et al., 2013; Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal, 2017).

La excursión como actividad práctica propicia la participación directa del alumno en la adquisición del conocimiento, se convierte en sujeto activo en un contexto de independencia cognoscitiva propiciando el desarrollo de capacidades creadoras. Al respecto López-Nicles (2016), considera que en estas actividades despierta el interés hacia el estudio de los procesos naturales y presuponen la asimilación de los contenidos de la ciencia mediante el descubrimiento de sus verdades; propicia el aprendizaje por descubrimiento, dentro de una observación directa rigurosa, apta para cultivar la capacidad comparativa de los rasgos fundamentales de los objetos o el entorno que se estudie (Lanzani, Burton & Goldstein, 2008; González, 2009).

En ellas el alumno aprende a pensar, observar, confrontar, comparar objetos, fenómenos y procesos; promueven la formación del carácter, de convicciones, hábitos y normas de conducta del alumno; además de desarrollar cualidades como la perseverancia, la tenacidad, el afán por lograr un objetivo, el deseo de investigar, de saber y de demostrar la veracidad del conocimiento adquirido; garantizan la solidez de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y capacidades para su aplicación.

Valdés (2014), plantea que las excusiones docentes pueden ser utilizadas para el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Observar la realidad de lo que estudió teóricamente por los distintos medios de enseñanza en el aula.
- Vincular la teoría con la práctica.
- Profundizar en los conocimientos adquiridos en clases.
- Desarrollar habilidades prácticas.
- Motivar la investigación científica.

- Integrar los conocimientos adquiridos.

Además, Hernández-Peña, Martínez-Pérez, Torres-Torres & Hernández-Pérez (2012); López-Nicles (2016); Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal (2017); y ABC-Color (2018), plantean que entre sus propósitos las excusiones sirven para:

- Motivar el aprendizaje de un tema del programa.
- Servir como medio para despertar en el educando intereses específicos, de acuerdo a los propósitos de la excursión, estudio de lugares naturales o históricos, centros de producción, museos, lugares de interés educativo en la comunidad, entre otros.
- Reunir materiales que sirvan de apoyo didáctico al proceso docente educativo.
- Colocar a los educandos en situaciones deseables para el cultivo de la observación, satisfacción de la curiosidad, y fijación de conocimientos por experiencias reales.
- Coadyuvar en el afianzamiento y ampliación de los conocimientos adquiridos en el aula.
- Comprobar hechos y datos adquiridos por informaciones previas.
- Conocer el territorio local y/o nacional.

Existen variadas clasificaciones de las excusiones docentes, Barraqué (1991), popone según su contenido, la siguiente clasificación: especializadas, integradoras y generalizadas. Las excusiones docentes que se realizan en Ciencias Naturales deben tener carácter integrador porque integral es la realidad y es, en última instancia, el intercambio del sujeto con esa realidad lo que educa, además debe ser desarrolladora, el profesor concibe la excursión en función del aprendizaje de los estudiantes, de manera que, a partir del nivel de desarrollo actual de estos, realicen acciones que posibiliten el tránsito hacia niveles superiores.

Este mismo autor atendiendo a las funciones didácticas que cumplen las excusiones docentes las clasifica de: orientación, introducción, asimilación de nuevos conocimientos y habilidades y aplicación de los conocimientos.

En las excusiones docentes es imposible sustraerse de la combinación de estos tipos, pues se encuentran estrechamente vinculados, aunque en su desarrollo predomine uno de estos. En las Ciencias Naturales por la sistematicidad de sus contenidos debe prevalecer la excursión de aplicación de los conocimientos adquiridos; al respecto Jardinot, et al. (2017), consideran que en la Didáctica de estas ciencias se le concede especial importancia a las excusiones docentes para el cumplimiento del principio de la vinculación de la teoría con la

práctica, la adquisición, aplicación y sistematización de conocimientos, el desarrollo de habilidades, fundamentalmente la observación y la explicación, así como para potenciar el comportamiento responsable ante el medio ambiente (Jardinot, et al., 2017).

Etapas o pasos metodológicos de la excursión docente.

Las excursiones, como forma de organización docente, exigen el cumplimiento de las etapas de: planificación, preparación, orientación, desarrollo o ejecución, presentación de los resultados y análisis crítico.

Planificación

La excursión docente no puede surgir por inspiración o mera iniciativa de directivos escolares, docentes, alumnos o padres, debe ser planificada con rigor científico y metodológico, en correspondencia con los objetivos y contenidos del currículo, responden a la programación concebida en la preparación de la asignatura de modo que la atención del alumno sea dirigida a la observación de los objetos, fenómenos, procesos, relaciones entre estos, en el lugar seleccionado para su ejecución (Mitre, 2009; López-Nicles, 2016).

En esta etapa es indispensable estudiar el programa de Ciencias Naturales para precisar las excursiones que en él se señalan, determinar otros contenidos, por unidades, que potencian la realización de otras excursiones; así como la concepción metodológica para su ejecución, las necesidades de integración de estos contenidos con otros de las Ciencias Naturales, así como de otras asignaturas; analizar con los docentes de estas asignaturas las acciones a realizar en las excursiones docentes, seleccionar el lugar donde se va a ejecutar la excursión; valorar, según la dosificación, las fechas posibles y elaborar el plan de la excursión que integre las acciones a realizar por los docentes y los otros agentes educativos desde lo instructivo y lo educativo.

Además, es el momento de concebir la sugerencia de indagación para la excursión, que desarrollarán los alumnos considerando los objetivos previstos, las características del lugar, las medidas para preservar la biodiversidad y las acciones a desarrollar para mitigar los problemas medio ambientales, los elementos del método investigativo que se puedan introducir para propiciar la formación de una cultura general integral. Se debe prever el tiempo aproximado para la ejecución de las actividades e instrumentos o materiales necesarios (Jardinot, 2017).

Se prevén los resultados esperados, el vocabulario técnico que se utilizará durante la excursión y los conceptos importantes que se enseñarán. También deben precisarse

aspectos logísticos como transporte, alimentación, horario, apoyo del consejo de padres, coordinaciones en el lugar de excursión.

De ser necesario dadas las características del lugar de destino de la excursión y de la cantidad de alumnos se podrá solicitar y recabar ayuda a acompañantes voluntarios, que bien pueden ser otros docentes, director del centro educacional, padres o familiares de los discentes, una vez conseguidos los acompañantes necesarios, se les debe informar los lineamientos de conducta y el programa detallado para la excursión.

Preparación

Según Jardinot, et al. (2017), esta etapa es fundamental para el éxito de la excursión; es un paso previo en el cual se debe:

- Analizar el programa de la asignatura para determinar las unidades y posibles lugares a visitar teniendo en cuenta los objetivos del grado y asignatura, así como la problemática medio ambiental de la localidad.
- Al seleccionar el lugar, se debe analizar todas las posibilidades que ofrece para incidir en la educación ambiental.
- Valorar según la dosificación las fechas posibles y elaborar el plan de excursiones donde se planteará en cada caso: tema de la excursión, objetivos, lugar, fecha, tiempo de duración, recursos necesarios y participantes.
- De acuerdo a las características de la excursión presentar la “planificación” de esta al consejo técnico de la escuela para precisar y concretar aspectos como transporte, merienda, horario, apoyo de los padres.

Esta etapa debe contemplar la realización de una visita al lugar seleccionado para la excursión, con la intención de determinar la ruta a seguir, las paradas a realizar, aspectos a observar en cada una de ellas; realizar coordinaciones con las personas que atenderán a los estudiantes y las acciones a ejecutar por la entidad y por los alumnos de acuerdo a los objetivos. Si la excursión es a una institución o centro productivo o de servicio es necesario establecer con la dirección los objetivos de la excursión y las temáticas de interés que los especialistas deben abordar en su discurso; una vez precisados estos aspectos y a partir de ellos se elabora una guía que facilitará el trabajo del especialista y garantiza al profesor que se aborden los aspectos de interés según los objetivos previstos, además del cumplimiento del tiempo destinado a la excursión, sin olvidar la orientación vocacional o profesional de los estudiantes y la entrega de las guías (Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal, 2017).

La visita previa al lugar escogido para la excursión le permitirá al docente familiarizarse con el sitio y ver en sitio las posibilidades reales para la realización de las actividades programadas; además podrá conocer al personal y conocer las particularidades y características de la zona; de esta forma el docente podrá concebir actividades para realizar en clase antes de la excursión. De ser posible se pueden tomar fotografías para mostrarlas a los alumnos antes de la visita.

Orientación

En esta fase se procede a informar a los alumnos el plan, objetivos y las características del lugar de la excursión. El docente los motivará y orientará las actividades a realizar, los materiales necesarios que deben llevar como lentes, recipientes, bolsas de nylon y otros.

Es sumamente importante precisar qué es lo que se va a observar, qué actividad práctica o experimental van a realizar, qué fuentes de información utilizar para su preparación, precisando cómo y cuándo se realizará la presentación de los resultados, lo cual estará en correspondencia con las características de la excursión, la que pueden ser de forma oral, a través de exposiciones, debates, talleres, respuestas a interrogantes, de forma escrita como informe, resumen, respuestas a preguntas, donde evidencien los nexos que se establecen entre los objetos, fenómenos y procesos estudiados en la excursión y en otras formas como muestrarios, maquetas, modelos, mapas y la combinación de algunas de ellas; montar exposiciones con los resultados obtenidos Barea-Sánchez, Cruz-Dávila y Carrillo-Menocal, 2017).

De haber concebido la realización de las actividades por equipos se informará como estarán constituidos y quién será el responsable.

Desarrollo o ejecución

Antes de comenzar la ejecución de las actividades previstas es necesario que el profesor o especialista realice una breve introducción; posteriormente los alumnos de manera individual o en equipos según se haya previsto se realizarán las actividades de la guía; durante esta fase el docente debe supervisar la ejecución de los alumnos, guiarlos y controlarlos, siempre cuidando establecer en un adecuado clima psicológico, donde se garanticen la disciplina y la actividad independiente y/o cooperativa; se observará el cumplimiento del tiempo de las actividades. Es importante el respeto del espacio de los alumnos, solo en casos estrictamente necesarios el docente y colaboradores sugerirán cómo corregir el error que se está cometiendo, además tomarán notas que consideren importantes tener en cuenta para análisis posteriores

como grado de iniciativas, motivación por las excursiones, independencia, disciplina, creatividad, errores de procedimientos.

Al finalizar las actividades planificadas el docente brevemente realizará las conclusiones estimulando a los alumnos que se destacaron, se propiciará que los alumnos opinen sobre lo que más les gustó, qué gustó menos, lo más interesante, entre otros aspectos que se consideren necesarios.

Presentación de los resultados

El siguiente paso es dar a los alumnos la posibilidad de presentar los resultados del desarrollo de su iniciativa y creatividad. Ya en la fase de orientación el docente estableció los aspectos que serán reportados como resultado del aprendizaje logrado durante el cumplimiento de las actividades, precisando en los casos necesarios cómo y cuándo se realizará la presentación de los resultados lo cual estará en correspondencia con las características de la excursión y pueden ser de forma oral, a través de exposiciones, debates, talleres, respuestas a interrogantes, de forma escrita como informe, resumen, respuestas a preguntas, donde evidencien los nexos que se establecen entre los objetos, fenómenos y procesos estudiados en la excursión y en otras formas como muestrarios, maquetas, modelos, mapas y la combinación de algunas de ellas; montar exposiciones con los resultados obtenidos (Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal, 2017).

Análisis crítico del proceso de excursión

Esta etapa tiene una importancia singular desde el punto de vista educativo, a través del análisis crítico de la excursión el alumno reflexiona y emite sus criterios destacando tanto los aspectos positivos y logros como las insatisfacciones y desaciertos; también cumple con la función de retroalimentación pues se tendrán en cuenta estos criterios para perfeccionar el trabajo y mejorará las próximas excursiones.

Es el momento para dar los resultados finales de cada estudiante y/o equipos, destacarán los mejores resultados y estimulará a los que no lograron vencer plenamente los objetivos trazados para aprender de los errores y continuar esforzándose para erradicarlos.

Las conclusiones finales se pueden realizar en la escuela o en el lugar visitado según lo considere el profesor; como resultados se realizarán trabajos de gabinete en el laboratorio, se confeccionarán tablas estadísticas, gráficos, resúmenes, ponencias, etc.

Otro aspecto a tener presente durante las diferentes etapas de la excursión que involucran al alumno es la

evaluación, Jardinot, et al. (2017), se sugieren que el docente la realice de forma tal que el alumno no se percate que está siendo evaluado, para no inhibirlo y realice las actividades con espontaneidad. Esta forma de evaluación le propicia al profesor diagnosticar a sus alumnos y brindar los niveles de ayuda correspondientes a cada uno de ellos.

Como se puede apreciar estas fases o pasos metodológicos están estrechamente relacionados, el éxito de la excursión docente se inicia desde la planificación, preparación y orientación de ellas depende la calidad con que ejecuten las actividades planificadas, la calidad de su desarrollo determinará la presentación de los resultados y por consecuencias el análisis crítico.

Sobre la base de estos postulados teóricos hasta aquí analizados se desarrolló el diagnóstico del empleo de la excursión docente como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Naturales en los centros de la educación básica en la ciudad de Machala, cuyos resultados se exponen y discuten seguidamente.

Registros evaluativos

A través del análisis comparativo de los resultados académicos de los alumnos observados en los registros evaluativos de las actividades docentes (clase "tradicional" y excursión docente) se pudo determinar que la calidad de estos resultados es superior en más de un 6% cuando el aprendizaje se realiza en el contexto de una excursión docente; de igual manera ocurre con la participación de los alumnos, se observó un mayor compromiso e imbricación en la actividad propuesta por el profesor cuando estas forman parte de la guía de la excursión docente, tal como se muestra en la figura 1.

El por ciento de participación de los alumnos en la excursión es de un 96,7% un 30% más que la lograda en las clases "tradicionales" lo que evidencia una mayor motivación por el aprendizaje de los contenidos tratados.

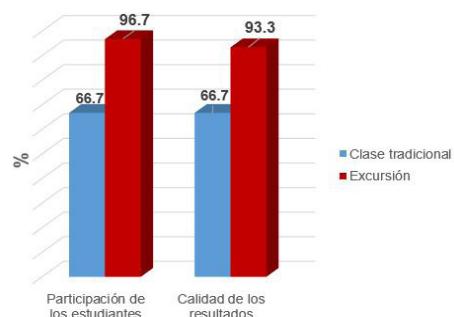


Figura 1. Calidad de los resultados académicos. Excursión docente. Enseñanza Básica. Machala. Período Académico 2017-2018.

Resultados que se corresponden con las investigaciones González (2009), quien determinó que la excursión docente hace que el aprendizaje se vuelva atractivo y sea mucho más fácil, divertido y motivante, el alumno está más dispuesto a participar en el proceso y a hacer uso de todas sus potencialidades ante el reto de vencer los obstáculos impuestos por la propia dinámica de la excursión. Por otra parte, la experimentación inherente a esta forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje utiliza el fenómeno para inducir a los alumnos tanto a la predicción, a la generación de hipótesis, así como a la búsqueda de explicaciones desde el punto de vista científico. A través de la excursión el alumno evacúa dudas y elabora interrogantes que sirven como instrumentos heurísticos, desarrollando en ellos competencias como la observación activa, la experimentación, la sistematización de los datos recabados, la habilidad de búsqueda y de exposición de la información procesada, entre otras, lo que sin lugar a dudas imprime una mayor calidad a los resultados académicos (González, 2009).

Observación directa al proceso de enseñanza-aprendizaje (excursión docente)

La información obtenida mediante la observación directa a ocho excursiones docentes se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Excursión docente. Enseñanza Básica. Machala. Período Académico 2017-2018.

Parámetro	B	%	R	%	M	%
Dominio de los objetivos de la excursión docente.	3	37,5	5	62,5		
Dominio contenido por parte del docente	8	100,0				
Cumplimiento de los pasos metodológicos	5	62,5	2	25,0	1	12,5
Participación de los alumnos	8	100,0				
Calidad de las respuestas a las preguntas de control formuladas por el docente	6	75,0	2	25,0		

Leyenda. B: Bien. R: Regular. M: Mal.

El análisis de estos datos permitió determinar que en el 100% de los casos existió dominio del contenido por parte de los docentes y una buena participación de los alumnos; en el 75% de los casos la calidad de las respuestas a las preguntas de control formuladas por el docente fue evaluada de bien; sólo el 37,5% de los profesores dominan plenamente los objetivos para los que pueden ser empleadas. En el caso del cumplimiento de los pasos metodológicos se evidenciaron dificultades, una (12,5%) se evaluó de Mal y dos (25%) de Regular, los alumnos no fueron preparados previamente para la excursión, no fueron suficientes las coordinaciones con los responsables

de los lugares visitados, en uno de los casos no se hizo la visita previa y los alumnos no hicieron la presentación de los resultados; además existieron fisuras en la etapa del análisis crítico, no se destacaron los equipos de mejores resultados, ni se señalaron las deficiencias y cómo erradicarlas, por lo que el trabajo educativo no fue realizado correctamente.

Entrevista en profundidad

Por otra parte, la entrevista en profundidad a 20 docentes permitió establecer que los docentes utilizan la excursión docente para reunir materiales de apoyo didáctico al proceso de enseñanza-aprendizaje y conocer nuevos parajes o territorios de interés para las ciencias naturales; sin embargo, ninguno de los profesores entrevistados es consciente del empleo de esta forma de organización para motivar el aprendizaje de un tema del programa, el afianzamiento y ampliación de los conocimientos adquiridos en el aula, comprobar los hechos y datos adquiridos previamente o fijación de los conocimientos teóricos mediante experiencias reales lo que evidencia que estos docentes desaprovechan las funciones didácticas para la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades, la aplicación de los conocimientos (vinculación de la teoría con la práctica) o cultivar la observación.

Al respecto Silvestre (1978); Pérez, Banasco, Recio & Ribot (2004); y Barea-Sánchez, Cruz-Dávila & Carrillo-Menocal (2017); consideran que la excursión propicia el cumplimiento de los objetivos instructivos y educativos plasmados en los currículos de las Ciencias Naturales, posibilita la vinculación de la teoría con la práctica y contribuye a la educación ambiental de los alumnos; además según Guzmán, et al. (2004), contribuye a la formación integral de las nuevas generaciones en diferentes direcciones: a la formación de la concepción científica del mundo, de nuevos conceptos que posibilitan la relación entre la naturaleza y la actividad económica; se desarrolla un trabajo científico-investigativo, el interés por la protección a la naturaleza, el espíritu patriótico-militar, el gusto estético, el espíritu de trabajo colectivo, entre otros; sin embargo, aún es insuficiente el empleo de la excursión docente con estos fines.

Respecto a las etapas que debe cumplir una excursión docente, los profesores no las dominan teóricamente, pero en muchos casos las ejecutan por la experiencia acumulada en la práctica durante los años de trabajo; sólo el 25% (5) mostró conocimiento de ellas. El resto las desconoce o no prestan la debida atención al cumplimiento de las fases de: preparación, orientación, presentación de los resultados o análisis crítico. López-Nicles (2016), Jardinot, et al. (2017); y Barea-Sánchez, Cruz-Dávila &

Carrillo-Menocal (2017), coinciden en aseverar que el cumplimiento de los pasos metodológicos o etapas de las excursiones docentes son la garantía de su éxito; estas fases constituyen un sistema de acciones que no pueden ser violentadas. La correcta ejecución de las actividades de la guía de la excursión mucho depende de las etapas de planificación, preparación y orientación. De igual forma una buena presentación de los resultados y análisis crítico es consecuencia del cumplimiento con calidad de las anteriores etapas.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados en la literatura científica caracterizan la excursión docente como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el principal método es la observación de los objetos y fenómenos en su propio ambiente y su valor pedagógico consiste en relacionar la teoría con la práctica y la escuela con la vida, contribuyendo así a la formación integral del alumno. Entre sus objetivos se encuentran: motivar el aprendizaje y la investigación científica, desarrollar la capacidad de observación y habilidades prácticas, vincular la teoría con la práctica, profundizar e integrar los conocimientos adquiridos en clases. Su éxito radica en el cumplimiento de las etapas de: planificación, preparación, orientación, desarrollo o ejecución, presentación de los resultados y análisis crítico. Se ha comprobado que su adecuado empleo promueve la participación activa de los alumnos y contribuye a elevar la calidad de los resultados académicos.

A pesar de estos beneficios para el aprendizaje aún se observan limitaciones en su aplicación entre los docentes de la enseñanza básica de la ciudad de Machala, no se cumplen con los pasos metodológicos indicados; no se realiza una adecuada planificación, preparación y orientación lo que repercute en la calidad de la ejecución y presentación de los resultados incidiendo negativamente en el análisis crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC Color (2018). Excursiones escolares. *Revista electrónica ABC-Color*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/excusiones-escolares-775177.html>
- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2004). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Banasco, J., Pérez, C., Pérez, M., Hernández, J., Caballero, C., Cuétara, R. & Enrique, A. (2013). *Ciencias Naturales, una didáctica para su enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Barea-Sánchez, Y., Cruz-Dávila, M., & Carrillo-Menocal, H. (2017). Procedimientos metodológicos para la realización de excursiones docentes integradoras en Ciencias. Resultado del proceso de formación académica en la maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales. *Educación y Sociedad*, 15 (3). Recuperado de http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/viewFile/579/pdf_71
- Barraqué, G. (1996). Metodología de la Enseñanza de la Geografía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bosque, R. (2004). *Propuesta inicial de estructuración didáctica de la excursión docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Castellanos, S. D. (2015). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cruz-Dávila, M., & Carrillo-Menocal, H. (2017). Las excursiones integradoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. (Informe del proyecto de investigación). Ciego de Ávila: Universidad de Ciego de Ávila.
- Cuétara, R. (2004). *Principios en la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, C. A. (2009). La importancia de la excursión didáctica y su planificación. Innovación y experiencias educativas. *Revista Didáctica Innovación y Experiencias Educativas*, 17. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/.../pdf/.../ANABEL_GONZALEZ_CARMONA_1.pdf
- González, L. P., & Navarro, J. Y. (2002). La excursión: Una vía para integrar las Ciencias Naturales y desarrollar una cultura general integral en los adolescentes. Congreso Iberoamericano de Didáctica de las Ciencias. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Guzmán, N., Gutiérrez, J., Giral, A., Bosque, R., & González, F. (2004). *Apuntes para una didáctica de las Ciencias Naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández-Peña, A., Martínez-Pérez, C., Torres-Torres, I., & Hernández-Pérez, L. (2012). La excursión integradora en la enseñanza aprendizaje de la carrera Biología-Geografía. *Ciencias Holguín*, 18(2). Recuperado de <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/650/649>
- Jardinot, M. L., Cardona, S. Y., Vázquez, V. L., & Cardona, S. C. (2017). La excursión docente en Biología décimo grado: su contribución a la educación ambiental de los estudiantes. *Monteverdia*, 10(2), 30-40. Recuperado de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/monteverdia/article/download/1907/1872>
- Lamadrid, J. (1992). Metodología para la realización de las prácticas de campo físico-geográficas. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Lanzani, P., Burton, G., & Goldstein, C. (2008). Trabajo de Investigación de Conducción del Aprendizaje. Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/102.ASP>
- Lau, F., Soberat, Y., Guanche, A. & Fuentes, O. (2004). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López-Nicles, R. (2008). Metodología interdisciplinaria para el desarrollo de actividades prácticas de las Ciencias Naturales en la ESBEC "José Antonio Sánchez Marzo" del municipio Maisí. (Tesis de Maestría). Guantánamo: Instituto Superior Pedagógico "Raúl Gómez García".
- López-Nicles, R. (2016). Polígono didáctico para el desarrollo de actividades prácticas en Ciencias Naturales. Universidad de Guantánamo, Cuba. *EduSol*, 16(54), 100-110. Recuperado de <http://www.652-texto%20del%20art%C3%ADculo-736-1-10-20160622.pdf>
- Mejías, G. A. (1976). La excursión docente. Revista Educación, 22, 16-25.
- Mitre, B. (2009). Excusiones Didácticas. Escuela, 1-047. Recuperado de <http://www.coloniaseducativas.mendoza.edu.ar/aexcuso.htm>
- Pérez, C. E., Banasco, J., Recio, P. P., & Ribot, E. (2004). Apuntes para una didáctica de las Ciencias Naturales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Plietner, Y. V. (1982). *Curso práctico de Metodología de la Enseñanza de la Química*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (1978). Las actividades prácticas en la asignatura de Ciencias Naturales. *Revista Educación*, 28, 23-31.
- Valdés, P. A. (2014). Excursión docente. Recuperado de https://www.ecured.cu/index.php?title=Excursión_docente&oldid=3045796

WikiHow. (2016). 4 formas de planear una excursión escolar. Recuperado de <https://es.wikihow.com/planear-una-excursi%C3%B3n-escolar>

22

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

THE PERMANENT FORMATION OF TEACHERS OF BASIC PRIMARY EDUCATION IN THE EDUCATIONAL ATTENTION TO THE ESCOLARS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, IN THE COLOMBIAN CONTEXT

Lic. Sulma Alejandra Amortegui Riveros¹

E-mail: amortegui25@gmail.com

Dra. C. Nadia Chávez Zaldívar²

E-mail: nadia@feipa.uho.edu.cu

Dra. C. Dulce María Martín González³

E-mail: dulce.martin@umcc.cu

¹ Secretaría Distrital de Educación. Bogotá. Colombia

² Universidad de Holguín. Cuba.

³Universidad de Matanzas. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Amortegui Riveros, S. A., Chávez Zaldívar, N., & Martín González, D. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano. *Revista Conrado*, 14(65), 170-175. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo aborda los resultados de un estudio dirigido a la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica, en el contexto colombiano, para la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales. Teniendo como objetivo la identificación de los saberes profesionales, las habilidades profesionales y cualidades de la personalidad para la superación de los docentes de la Educación Primaria. Se aportaron elementos esenciales que sostienen cómo se debe estructurar la formación permanente de estos profesionales para el desarrollo de habilidades pedagógicas; los que se obtuvieron a partir de la utilización de una metodología, fundamentalmente cualitativa.

Palabras clave:

Formación, docentes, Educación Primaria, saberes.

ABSTRACT

The present work approaches the results of a study directed to the systematization of the theoretical foundations that sustain the permanent formation of the teachers of the Basic Primary Education, in the Colombian context, for the educational attention to students with special educational needs, having as objective the identification of professional knowledge, professional skills and qualities of personality for the improvement of teachers of Primary Education. They contributed with essential elements that support how the permanent training of these professionals should be structuring in order to develop pedagogical skills; those that were obtained from the use of a methodology, mainly qualitative.

Keywords:

Training, teachers, Primary Education, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a nivel internacional los estándares de educación de calidad han concebido la educación inclusiva como uno de los indicadores para certificar que los sistemas educativos ofrecen servicios educacionales en correspondencia con el principio de atención a la diversidad. Este postulado es expresión de la igualdad de

oportunidades y el respeto a las diferencias individuales. Ello, constituye una de las demandas sociales en las metas educativas para el 2030.

En este sentido, la República de Colombia refrenda, la educación inclusiva, en la Ley 115 de 1994 en su título III, capítulo I, artículos 46 al 48 que regulan la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y se contemplan dentro del servicio público educativo. Además, estableció el Decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a los sujetos con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva y en el artículo 10 regula la asignación de un docente como apoyo pedagógico al proceso de inclusión educativa.

Desde esta perspectiva se realizó un estudio, en el curso 2015 -2016, en la práctica educativa de la Educación Primaria Básica colombiana, con la aplicación de diferentes métodos, que les permiten a las autoras, identificar limitaciones en el proceso pedagógico, entre las que se significan las siguientes:

- En la malla curricular de la carrera de Educación Primaria, el contenido de la atención al escolar con necesidades educativas especiales (NEE) es abordado, únicamente, en la asignatura Inclusión educativa con un carácter fragmentado y disperso.
- Persistencia de comportamientos de rechazo y desatención de los docentes hacia los escolares con NEE que se encuentran en condiciones de inclusión.
- Los docentes evidencian desconocimiento de los recursos psicopedagógicos y didácticos para la atención de los educandos con NEE dentro del proceso pedagógico de la Educación Primaria Básica.
- En la revisión de documentos se constata que el Ministerio de Educación Nacional no realiza un seguimiento postgrado a los maestros en ejercicio. Los docentes tienen autonomía para determinar la capacitación que recibirán, la que no se corresponde con las necesidades de los niños y niñas con NEE.

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática referida, conlleva a las autoras de esta

investigación a la consulta de una variada bibliografía que permitió identificar propuestas pedagógicas, que apuntan hacia la profundización de la formación permanente, reveladora de las preocupaciones comunes que llevan a la necesidad de atención a esta problemática, desde la superación del profesorado, para su desempeño profesional.

A nivel internacional, se constatan autores tales como: Zabalza (1994); Blanco (2002); Booth & Ainscow (2002); Echeita (2006); Durán & Giné (2011); Nogales, M. (2012) y Tenorio, S. (2013), estos autores coinciden en los saberes y competencias que se han de considerar en la superación de los docentes para la educación inclusiva. Sus propuestas son generales pues tienen en cuenta lo común para atender a todas las NEE, y no se detienen a la modelación de la superación del profesional para entidades diagnósticas específicas, cuestión esta que restringe el alcance de la propuesta.

Mendoza (2017), aborda la problemática desde la formación inicial y aporta un modelo de formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con bajo rendimiento escolar, en lo adelante BRE. Su propuesta enriquece el proceso formativo que se desarrolla en las Universidades.

En la búsqueda bibliográfica de la comunidad científica de autores colombianos, no se encuentran trabajos que aborden la temática que se investiga. A pesar de las consideraciones teóricas anteriormente señaladas, aún los presupuestos epistemológicos y metodológicos del proceso de superación profesional en el sistema educativo de Colombia no revelan su lógica en correspondencia con la propia dinámica del proceso educativo en el que se inserta el docente. Lo antes expuesto permite expresar como **problemática**: la insuficiente preparación teórica y metodológica de los docentes de la Educación Primaria Básica para la educación inclusiva que limita la atención educativa a los educandos con NEE en el contexto colombiano

DESARROLLO

El estudio de la problemática conlleva a una profundización en el término formación, categoría de la Pedagogía, que se asume como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin. Este puede ser general o especializado, y acorde con las exigencias sociales. Ello se sustenta en la asunción de la **formación y el desarrollo** en una unidad dialéctica. En consecuencia, se coincide con Fonseca & Mestre (2007), quienes consideran que ambas categorías

"formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social y se refuerza así la concepción integradora del proceso formativo que se quiere resaltar". (p. 10)

De particular interés en esta investigación, se asume la *formación profesional* desde los criterios de los citados autores, quienes la conciben en dos acepciones, una inicial y otra permanente. Todo ello, en función del momento en que se encuentre el sujeto en formación.

De este modo, se asume, la *formación inicial* como aquella que tiene lugar en la primera etapa de desarrollo de un individuo o grupo de individuos, que se desarrolla a través de un programa curricular en alguna especialidad y que permite, a quien lo obtiene, alcanzar niveles educativos cada vez más elevados. Generalmente, estos son programas a mediano y largo plazo. Por su parte, la *formación continua* se concibe como aquella encaminada a los profesionales en ejercicio, con la finalidad de contribuir a su actualización, reciclaje o capacitación. Ello, para mejorar sus competencias, y/o desempeñar nuevas funciones laborales que enriquecen la preparación para la cual recibieron una formación inicial.

En sentido general, la formación, como proceso, concibe una secuencia de cuestionamiento de los aprendizajes obtenidos por cada profesional, lo cual demanda de la indagación de respuestas teóricas y prácticas y, sobre todo, de interiorización de nuevas respuestas a problemas profesionales. Es por ello, que la formación, en su sentido más amplio, es responsabilidad personal de todos aquellos implicados en el sistema educativo (Rodríguez, 2016). En consecuencia, la formación supone el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de los distintos agentes que en ella participan.

Con el proceso de formación permanente se persigue el logro de un profesional capaz de adaptarse a las diversas circunstancias y contextos, convertido en un sujeto resiliente, transformador de la realidad educativa para la solución de los problemas profesionales, con lo que se apunta hacia la concepción actual de *aprender a aprender*, considerado como uno de los objetivos de la *educación permanente*. Ello alude a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, de forma que la persona aprenda en cualquier situación.

Al realizar un análisis sobre cómo ha evolucionado la formación del profesional de la Educación Formal desde institutos pedagógicos con nivel de bachillerato hasta el carácter universitario de la carrera, se constata cómo a partir del año 2006 se han realizado ajustes curriculares como respuesta a las transformaciones sociales y de las demandas a la escuela, en post de construir una sociedad

mejor donde el docente se erige como agente de cambio social. En cuanto a la formación del profesional para atender a la diversidad se evidencia acciones desde del 2008 a partir de las diferentes materias que conforman la malla curricular. Es en la etapa de consolidación de la carrera que existen mayores posibilidades desde el plan de estudio para lograr tal objetivo. Devenido del análisis histórico realizado se plantea que la formación permanente del profesional de la Educación Primaria en Colombia se caracteriza por los rasgos siguientes:

- En la formación permanente del docente de la Educación Primaria, las demandas derivadas de los informes derivados de las Conferencias internacionales sobre la Educación Especial y las políticas educativas de Colombia con respecto a la atención educativa integral de los escolares con NEE, se refleja con un desfasaje en el tiempo de ser promulgadas.
- Limitada salida de las concepciones teóricas actuales de la Educación Especial, en torno a la atención a la diversidad, y a la inclusión educativa en los diferentes modelos de formación. Por ello, es insuficiente el abordaje de los recursos y apoyos especializados para la atención al escolar con NEE.
- Los resultados científicos sobre la temática se centran en la preparación del maestro para la atención a la diversidad desde la perspectiva del multigrado, de la atención a todas las NEE, sobre su abordaje como transversalidad en el proceso formativo, y la respuesta educativa a los escolares con deficiencia auditiva.

Lo expresado hasta aquí, permite aseverar que en los fundamentos del proceso de formación permanente del profesional es limitada la salida de las posiciones axiológicas relativas al respeto, y la aceptación a la diversidad humana, que conduce a que el docente no supere el concepto de *norma*, asociado al concepto de coeficiente intelectual, y relacione lo diferente al defecto y no con lo diverso. Tales concepciones, limitan el principio de atención a la diversidad. Esto evidencia la necesidad del perfeccionamiento del proceso de formación desde los postulados teóricos – metodológicos sobre la atención a la diversidad, y las concepciones de la inclusión educativa.

Al penetrar en la esencia del proceso de formación permanente, desde lo normativo, en el sistema de educación colombiana, se establecieron juicios, con su debida fundamentación, que rigen la dinámica de las relaciones entre los componentes del proceso. Ello condujo a la determinación de premisas, como el punto de partida del proceso estudiado y resultado de la sistematización teórica realizada. Estas constituyen postulados que se convierten en plataforma teórica, y poseen una naturaleza heurística y explicativa en la concepción, a la vez que

sintetizan determinadas condiciones en la superación profesional desde la escuela como principal escenario. Estas premisas son las siguientes:

La asunción de la escuela como contexto de superación.

La valorización de los saberes de la experiencia docente.

El reconocimiento del trabajo colaborativo, como vía para transformar el quehacer individual en colectivo

La problematización de la práctica educativa como hilo conductor del proceso de superación.

Desde esta perspectiva, se proponen los siguientes saberes profesionales, habilidades y cualidades de la personalidad, los que han de formar parte de la concepción de formación permanente de los docentes en el contexto colombiano. Para ello, el escenario formativo ha de ser la institución educativa.

Saberes Profesionales:

Saberes de formación pedagógica

- La diversidad humana. Particularidades. Factores que generan la diversidad escolar.
- Valores profesionales ante la diversidad educativa.
- Educación de calidad para todos y escuela abierta a la diversidad.
- Inclusión educativa. Marco teórico y legal a nivel internacional y en Colombia.
- Roles de los agentes y las agencias educativas en la educación de calidad para todos
- El diagnóstico psicopedagógico diferencial del escolar con dificultades de aprendizaje. Identificación de potencialidades y dificultades en los escolares, agentes educativos, para determinar la significación de su participación en la aparición y solución de las necesidades que presentan los escolares con NEE. Métodos, técnicas e instrumentos a utilizar.

Características del escolar con dificultades de aprendizaje. Indicadores para identificar las particularidades distintivas. Causas que lo originan.

- Variabilidades en el desarrollo del escolar primario que ocasionan las dificultades de aprendizaje.
- Los recursos y las ayudas psicopedagógicas para la atención a las dificultades de adaptación (autoestima y autoconcepto), y a los aprendizajes escolares generadas por dificultades de aprendizaje.

- Diseño de proyecto educativo de grupo para la atención educativa integral a la diversidad.
- Aprendizaje cooperativo. Técnicas de trabajo individual y grupal. Los agrupamientos flexibles.
- La orientación educativa en la atención a la diversidad.

Saberes de formación didáctica (general y particular):

- Adaptaciones curriculares y de acceso al currículo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los aspectos cognitivos, afectivos, personales y sociales.
- Estrategias de aprendizaje.
- La tarea docente como eje dinamizador de las relaciones del escolar con dificultades de aprendizaje y sus contextos. Exigencias didácticas para su diseño, orientación y solución.
- Organización escolar y clima institucional orientado a favorecer el interés hacia el aprendizaje de los contenidos y la motivación para aprender.
- Niveles y tipos de ayuda para la realización de diferentes tareas docentes.

Saberes de orientación familiar y comunitaria

- La familia ante las NEE. Particularidades. Principales recursos y apoyos para la convivencia en la diferencia, para asumir las particularidades del hijo y cumplir sus funciones.
- Rol de la comunidad en la atención educativa a los escolares con dificultades de aprendizaje. El trabajo con los proyectos comunitarios.
- La comunicación educativa y el trabajo colaborativo con los agentes y agencias educativas

En estos saberes se concretan el fin, los objetivos y los principios de la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en Colombia. Los saberes a desarrollar se relacionan entre sí, a partir del carácter pedagógico de la formación permanente, donde los saberes académicos se imbrican con los experienciales declarados por el carácter generalizador de ambos. Todo ello, evidencia una unidad indisoluble entre los saberes profesionalizantes declarados como contenidos de la superación, los cuales deben ser analizados, en correspondencia directa con las premisas que sustentan la concepción, imprimiéndole así coherencia al proceso de superación.

Habilidades Profesionales.

- Identificar, en la diversidad educativa, las potencialidades y barreras que se manifiestan en el escolar y

los contextos educativos, de manera que demuestre sensibilidad hacia las diferencias.

- Realizar actividades que propicien la solidaridad, el respeto y la cooperación en todos los contextos educativos.
- Modelar, desde el proyecto educativo de grupo y el currículo de la escuela primaria, los recursos, las ayudas, los apoyos y servicios que permitan dar respuesta educativa a las demandas de los escolares.
- Dirigir el proceso educativo, en particular, el de enseñanza – aprendizaje con escolares que presentan dificultades de aprendizaje, a partir de la utilización de recursos psicopedagógicos y didácticos desde prácticas inclusivas, donde se aprovechen las diferencias a favor de la educación de todos y la estimulación de las potencialidades de las particularidades del grupo, sin el empleo de etiquetas.
- Orientar a las familias de los escolares con dificultades de aprendizaje, para una participación activa en el proceso de diagnóstico, el tránsito hacia la escuela primaria y en la atención a las necesidades educativas.

Cualidades De La Personalidad.

- Sentido humanista, expresado en la plena conciencia del respeto y la aceptación de la diversidad del aula.
- Tacto pedagógico en el tratamiento diferenciado sin menoscabo, sobreprotección, ni significación ante los otros de las limitaciones de este escolar.
- Tolerancia y autodominio ante los fracasos, limitaciones y las reacciones emocionales primitivas de este escolar.
- Sensibilidad para detectar variabilidades en el desarrollo de los escolares.
- Perseverancia para utilizar todos los medios, métodos, técnicas y estrategias de atención educativa integral, para alcanzar éxitos con estos escolares.
- Cooperación y sentido de dependencia positiva expresa en las relaciones de colaboración que establece con otros profesionales y los agentes educativos.

CONCLUSIONES.

El recorrido epistemológico seguido permitió sustentar los argumentos de la superación como vía de profesionalización, a partir de la fundamentación de la escuela como contexto de superación del docente de la Educación Primaria Básica colombiana. Los fundamentos, a su vez, representan una profundización teórico- metodológica en la sustentación de la superación como parte de la formación permanente, para enriquecer el desempeño de este profesional.

La superación de los docentes de la Educación Básica Primaria para la educación inclusiva ha progresado del modelo técnico al práctico reflexivo, pero aún el contenido de la preparación no satisface las necesidades de un profesional de perfil amplio como demanda la práctica pedagógica actual.

La concepción de la formación permanente de los docentes ha de tener en cuenta un grupo de saberes profesionales, habilidades y cualidades de la personalidad que permita la profesionalización en la atención a los escolares con dificultades de aprendizaje.

La atención a la diversidad ofrece oportunidades para la superación de los docentes en la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blanco, R. (2002). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-2. Recuperado de <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia-una-escuela-para-todos.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de <http://www.sedcasanare.gov.co/component/joomdoc/Inspeccion%20y%20Vigilancia/Normatividad/Gestion%20del%20Riesgo%20Escolar/Ley%20115%20de%201994%20.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0366_2009.htm
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Fonseca Pérez, J. J., & Mestre Gómez, U. (2007). *Teleformación permanente de docentes universitarios*. Las Tunas: Editorial Universitaria.
- Mendoza, A. (2017). La formación inicial del maestro primario para la educación inclusiva. Tesis Doctoral. Holguín: Universidad de Holguín.

Nogales, S.M. (2012). *La atención a la diversidad en la Educación Primaria. Actitud y formación de los maestros.* Tesis de Máster Universitarios de estudios avanzados en Educación Primaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Amundaray, R. E. (2016). *Preparación de los docentes para la aplicación de la evaluación formativa.* Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Tenorio, S. (2013). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 249-265. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953014.pdf>

Zabalza, M.A. (1994). *Calidad en la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

23

MAPAS CONCEPTUALES COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA INTEGRAR CONCEPTOS

CONCEPTUAL MAPS AS A METHODOLOGICAL RESOURCE TO INTEGRATE CONCEPTS

Est. Pamela Mishell Román Jara¹

E-mail: pmroman_est@utmachala.edu.ec

Est. Daniela Estefanía Valarezo Serrano¹

E-mail: dvalarezos_est@utmachala.edu.ec

Lic. María Gabriela Calvas Ojeda²

E-mail: gabrielacalvas@gmail.com

¹ Universidad Técnica de Machala, Machala. República del Ecuador.

² Ministerio de Educación. Azuay. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Román Jara, P. M., Valarezo Serrano, D. E., & Calvas Ojeda, M. G. (2018). Mapas conceptuales como recurso metodológico para integrar conceptos. *Revista Conrado*, 14(65), 176-185. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las indagaciones sobre los mapas conceptuales como recurso metodológico para la integración de conceptos se sistematizó a través de la revisión bibliográfica y la hermenéutica, con el propósito de divulgar los hallazgos más significativos y construir un marco teórico referencial en el cual fundamentar el diseño de una estrategia metodológica que facilite el desarrollo de habilidades para la construcción de mapas conceptuales en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (UTMach). Los mapas conceptuales como recurso metodológico proporcionan a los docentes procedimientos para enseñar los nuevos contenidos sobre la base de lo ya aprehendido y a los estudiantes les permite tomar conciencia de las reorganizaciones cognitivas producto de la relación de conocimientos ya existente con los construidos en el momento.

Palabras clave:

Mapas conceptuales, estrategia metodológica, integración de conceptos.

ABSTRACT

Inquiries about conceptual maps as a methodological resource for the integration of concepts were systematized through bibliographic review and hermeneutics, in order to disseminate the most significant findings and build a theoretical reference framework on which to base the design of a strategy Methodology that facilitates the development of skills for the construction of conceptual maps in the students of the Faculty of Social Sciences of the Technical University of Machala (UTMach). Conceptual maps as a methodological resource provide teachers with procedures to teach new content based on what has already been learned and allows students to become aware of cognitive reorganizations resulting from the existing knowledge relationship with those built at the time.

Keywords:

Conceptual maps, methodological strategy, concept integration.

INTRODUCCIÓN

En los discursos pedagógicos mucho se habla de los aprendizajes significativos; con tal propósito múltiples estrategias se han diseñado, donde los mapas conceptuales ocupan un lugar destacado de vital importancia para la integración de conceptos (González, 2009); entendida esta integración conceptual como un proceso que debe ejecutar el estudiante encaminado a la determinación y representación simbólica de ideas generales y de las relaciones que se manifiestan entre ellas, que contribuye a la apropiación y dominio de un sistema de conocimientos, habilidades y valores, que permite la solución de una tarea docente (Elías, Elías, Armas, Elias, Elías & Durruty, 2016).

Ausubel (2009), en su teoría sobre el aprendizaje significativo, expresa que éste se produce cuando el aprendiz desarrolla estructuras cognitivas que le permiten organizar las representaciones de las relaciones entre conceptos y procesos; así como lograr establecer vínculos entre los nuevos conocimientos y los ya existentes; estas representaciones mentales pueden ser reproducidas mediante esquemas o modelos que signifiquen esas relaciones.

Sobre la base de los principios que rigen el aprendizaje significativo, Novak (1998), propuso la estrategia de los mapas conceptuales como vía para llevar a la praxis el modelo de aprendizaje significativo; lo que requiere desarrollar en los educandos habilidades para su construcción y empleo en la adquisición de conocimientos y en el autoaprendizaje.

A través de ellos el estudiante devela y hace perceptible la estructura cognitiva que posee, muestra el conjunto de conceptos, ideas y proposiciones estables y definidas que atesora sobre un determinado campo del conocimiento, y como organiza y relaciona estos saberes (Manzano, et al., 2010; Acuña, Águila & Manzano, 2010).

El adiestramiento para su aprendizaje y aprehensión debe ser un factor a tener presente en el desarrollo de los procesos instructivos que el docente lleva a cabo con sus educandos. Sin embargo, en la praxis educativa de las carreras de Ciencias Sociales de la UTMach se observan las siguientes falencias:

- Limitaciones en la intencionalidad de las acciones metodológicas para lograr la integración de los contenidos y en particular de conceptos.
- Insuficientes habilidades en los educandos para establecer relaciones entre conceptos de una misma unidad temática y buscar conocimientos necesarios que permitan argumentar las ideas relativas a ellos.

- A pesar de algunos esfuerzos y estrategias aplicadas en el logro de un aprendizaje significativo los estudiantes prefieren realizar un aprendizaje memorístico; no acostumbran a relacionar los nuevos saberes, conceptos e ideas con el sistema de conocimientos precedente.

Falencias que motivaron la ejecución de un estudio de revisión bibliográfica con el propósito de divulgar los hallazgos más significativos y construir un marco teórico referencial en el cual fundamentar el diseño de una estrategia metodológica que facilite el desarrollo de habilidades para la construcción de mapas conceptuales y su empleo en la integración de conceptos, en los estudiantes de la facultad.

DESARROLLO

Ausubel (1968, 2009), establece una estrecha interconectividad entre el suceso del aprendizaje significativo y el desarrollo de estructuras cognitivas, como ya se apuntó anteriormente; esto precisa que para que exista el primero es necesario que el estudiante sepa y pueda organizar su sistema de conocimientos estableciendo nexos entre lo “nuevo” y lo “viejo” aprendido, logrando así su constante reorganización y reacomodo.

Proceso que al desarrollarse mediante acciones mentales no es de fácil percepción, lo que torna en ocasiones imprecisa la labor del docente para el desarrollo de los nuevos conocimientos siguiendo una lógica integración de los saberes y la jerarquización de los conceptos en el empeño de un aprendizaje significativo; la metodología propuesta por Novak (1998), basada en los mapas conceptuales contribuyó a superar este escollo. Los mapas conceptuales permiten establecer nexos con la estructura cognitiva del aprendiz exteriorizando este complejo entramado de relaciones que evidencia lo que ya conoce y como lo tiene organizado, facilitan al individuo la representación, de manera explícita, de su entendimiento y saber sobre un campo de conocimiento determinado (Novak & Gowin, 1988).

En este punto se impone un acercamiento al concepto de mapa conceptual. Para Novak & Gowin (1988), el mapa conceptual es más que todo un lenguaje que describe y comunica los conceptos que el aprendiz atesora y la forma como están organizados en su estructura cognitiva, producto de la interacción entre el conocimiento que posee y el nuevo conocimiento.

Según Novak & Cañas (2008), un mapa conceptual es una herramienta que organiza jerárquicamente los conceptos y determina las relaciones entre estos. Es un medio sencillo que cognitivamente ayuda en la enseñanza y el

aprendizaje, representando una proyección muy práctica del aprendizaje significativo, constituyéndose en un modelo de destrezas y habilidades. Continuando esta idea Bencomo, Godino & Wilhelmi (2004), Cañas, Ford, Coffey, Reichherzer, Carff & Shamma (2006); y Gordillo, Pinzón & Martínez (2017), expresan que los mapas conceptuales pueden ser interpretados como modelos sinópticos descriptivos estructurados de un sistema de conceptos.

Para Amaya (2003), son representaciones explícitas y manifiestas de los conceptos y proposiciones que posee una persona, que permiten visualizar el nivel de organización y diferenciación conceptual en temas de clasificación y la comunicación con la estructura cognitiva; además posibilita trazar rutas de aprendizaje.

Esta última definición puntualiza en el significado de los mapas conceptuales desde el punto de vista didáctico, al permitir a los docentes, sobre la observación de las relaciones cognitivas que posee el educando, diseñar estrategias de aprendizaje basadas en las conexiones, vínculos y jerarquización de los conceptos.

Vidal, Vialart & Ríos (2007), consideran los mapas conceptuales como un método para la descripción y comunicación de conceptos dentro de la teoría de asimilación y teoría del aprendizaje basada en un modelo constructivista de los procesos cognitivos humanos, que describe cómo el estudiante organiza en su estructura cognitiva los conceptos. Cañas, et al. (2005), discurren en que constituyen las principales herramientas metodológicas de esta teoría. Además de ser instrumentos eficaces y efectivos para el desarrollo del pensamiento científico caracterizado por: el carácter jerárquico, el carácter integrador y la multiplicidad de descripciones.

Galván & Gutiérrez (2018), los consideran como “*una técnica que se utiliza para obtener una representación visual de las ideas de una persona sobre un concepto o un conjunto de conceptos relacionados*”. (p. 3)

Todas estas definiciones tienen en común la concreción de los nexos entre un conjunto de conceptos mediante una representación esquemática que refleja la construcción de estructuras cognitivas del individuo, haciéndolas tangibles mediante la percepción visual.

El aprendizaje significativo basado en la contraposición entre lo conocido y los desconocidos crea situaciones de conflicto cognitivo obligando a la restructuración y reacomodo de los conocimientos propiciando así la construcción de nuevas estructuras de pensamiento, la imaginación y la creatividad.

Los mapas conceptuales como estrategia metodológica proporcionan a los docentes procedimientos para

enseñar los nuevos contenidos sobre la base de lo ya aprehendido por los estudiantes en el proceso de aprendizaje; a través de ellos se logra identificar los conocimientos previos que posee el alumno (Molina-Azcárate, 2013; Rivadulla, García y Martínez, 2015).

Esta estrategia requiere para su efectividad que el estudiante esté motivado por aprender, encuentre interesantes los contenidos de aprendizaje, articule la teoría con la práctica, integre los conocimientos y establezca una relación sustancial en la esfera cognoscitiva (Amaya, 2003; Pozo & Scheuer, 2006; Vidal, Vialart & Ríos, 2007), para así poder lograr que se puedan aprender significativamente los conocimientos y solucionar problemas de orden académico.

La aplicación de los mapas conceptuales no sólo permite al aprendiz relacionar las ideas previas con los nuevos contenidos de aprendizaje, además propicia la diferenciación entre los conceptos relevantes de los que no lo son mediante su jerarquización. Permiten tomar conciencia de las reorganizaciones cognitivas producto de la relación de conocimientos ya existente con los construidos en el momento. Pero también se ponen de manifiesto relaciones erróneas, situación que debe ser aprovechada por el profesor para hacer del error un factor de aprendizaje mediante el replanteamiento de los conceptos mal construidos.

La búsqueda de autonomía en la construcción de los aprendizajes mediados por los mapas conceptuales, por parte de los estudiantes, unido a la aplicación del método de ensayo-error como fuente de aprendizaje, permite aclarar dudas, identificar aspectos críticos, aclarar ideas y abordar los problemas de forma didáctica. Este entrenamiento permite al estudiante desarrollar habilidades deductivas e iniciativas en la solución de problemas (Vidal, Vialart & Ríos, 2007).

Además, permite potenciar el aprendizaje visual del estudiante, de manera que el pensamiento sea más activo para la construcción de los nuevos saberes, fomenta la reflexión, comprensión y diferenciación de conceptos (Pontes, 2012; Valadares, 2013; Jaimes & García, 2013; Pontes, Serrano & Muñoz, 2015; Pontes & Varo, 2016).

En tal sentido Castaño (2010), Prieto & Chrobak (2013), consideran que esta comprensión significativa, que se logra a través de la construcción de mapas conceptuales, favorece, igualmente, procesos metacognitivos, los cuales permiten al estudiante la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje.

Su diseño y elaboración se pueden apoyar en novedosos recursos de las tecnologías de la información

y la comunicación, como la herramienta tecnológica CmapTools, que además permite las interrelaciones colaborativas y su rápida divulgación de forma digital; así como localizar gran cantidad de información, favoreciendo así el desarrollo de habilidades metacognitivas (Murga-Menoyo, Bautista & Novo, 2011; Proctor & Bernstein, 2013; Jaimes & García, 2013).

En tal sentido Amaya (2003), significa que las estrategias basadas en mapas conceptuales influyen en el desarrollo de las habilidades de pensamiento al modificar la estructura cognitiva y hacer explícitos los conceptos construidos.

La literatura refiere diversas taxonomías para la clasificación de los tipos de mapas conceptuales, entre estos se encuentran (Simons & Llivina, 2003):

- Mapas conceptuales en forma de araña: el mapa es estructurado de manera que el término que representa al tema principal es ubicado en el centro del gráfico y el resto de los conceptos se relacionan mediante flechas de enlace.
- Mapas conceptuales jerárquicos: la información se representa en orden descendente de importancia. El concepto más importante es situado en la parte superior del mapa.
- Mapa conceptual secuencial: en este tipo de mapa los conceptos son colocados uno detrás del otro en forma lineal.
- Mapa conceptual en sistema: en este tipo de mapa la información se organiza también de forma secuencial, pero se le adicionan entradas y salidas que alimentan los diferentes conceptos incluidos en el mapa.
- Mapa conceptual hipermédial: es aquel que se construye con herramientas informáticas, en las que cada nodo del hipertexto contiene un conjunto de varios conceptos relacionados entre sí por palabras-enlace.

Uno de los más frecuentemente utilizados es el jerárquico, dado su semejanza a la estructura en que se atesoran los conocimientos; aunque también se observa con regularidad la combinación de diversos tipos.

Los mapas conceptuales contienen tres elementos fundamentales: concepto, palabras de enlace y proposición (Estrada & Febles, 2002 a, b; Cuevas, 2003). Los conceptos son palabras o signos con los cuales se mencionan objetos o acontecimientos; según Novak & Gowin (1988), son las imágenes mentales que provocan en los individuos las palabras o signos que expresan regularidades. Las palabras de enlace relacionan los conceptos y señalan el tipo de relación existente entre ellos. Las proposiciones son dos o más términos conceptuales unidos por palabras de enlace para formar una unidad semántica con

la cual se afirma o niega algo de un concepto (González, 2009). Las líneas que unen los conceptos pueden o no tener saetas, en dependencia del sentido o precedencia que se quiera enfatizar.

Su estructuración se caracteriza por la jerarquización de los conceptos, los más inclusivos o generales ocupan los lugares superiores del modelo; es una forma de representar gráficamente las ideas, conocimientos y conceptos; este esquema gráfico permite observar las relaciones entre estos elementos de un modo sencillo y rápido.

Vidal, Vialart & Ríos (2007), advierten que para la construcción de un mapa conceptual es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Selectividad.** Antes de construir el mapa conceptual hay que seleccionar los conceptos más importantes; los que aparecerán sólo una vez.
- **Jerarquía.** Los conceptos se ordenan teniendo en cuenta la jerarquía de mayor a menor de acuerdo a la importancia o criterio de inclusión; los de mayor jerarquía, se ubican en la parte superior.
- **Impacto visual.** Debe ser claro, simple, atractivo y sencillo, con una adecuada distribución de los conceptos que genere comprensión de las ideas que se quieren organizar.

A continuación, se muestra un ejemplo donde se evidencian estos elementos:

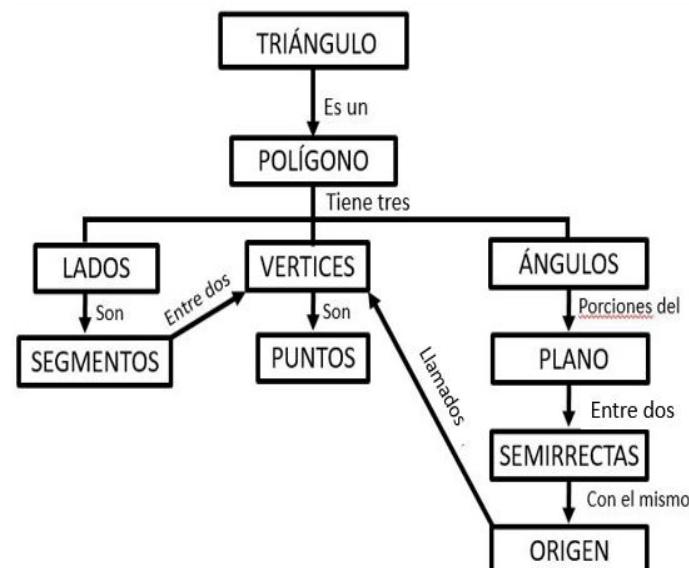


Figura 1. Mapa conceptual. Triángulo.

Fuente: elaborado por los autores.

En este ejemplo el concepto principal o superior en la escala jerárquica es el de triángulo, luego continúa el

concepto de polígono, en un nivel inferior aparecen los de lado, ángulo y vértice, como los elementos que forman esta figura geométrica. Posteriormente los conceptos de plano, segmento y punto; luego el de semirrecta y origen.

Las líneas indican el flujo de la información, que junto a las palabras de enlace facilita la lectura desde un nivel jerárquico superior a uno inferior. En este caso se indica que un triángulo “es un” polígono cerrado que “tiene tres” lados, tres ángulos y tres vértices. Los vértices “son” puntos donde se encuentran dos lados. Los lados “son” segmentos de recta entre dos vértices (puntos). Los ángulos son “porciones del” plano “entre dos” semirrectas (lados) “con el mismo” origen “llamados” vértices de los ángulos.

De esta forma se integran los conceptos de los elementos relacionados con el triángulo en una estructura cognitiva que puede ser esquematizada.

Los mapas conceptuales, pueden ser concebidos como estrategias metodológicas destinadas a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intencionalidad de propiciar una herramienta de enseñanza al docente y para que los estudiantes aprendan a aprender (Aguilar, 2006; González & Amor, 2010); y desarrollen las destrezas cognitivas generales (González, 2009):

- Identificación de ideas previas, tanto en su confección antes del desarrollo del tema, como en su tratamiento posterior.
- Capacidad para organizar el conocimiento según una estructura lógica.
- Capacidad de inclusión, dada la jerarquización de los conceptos y el nivel de comprensión que implica su relación.
- Diferenciación progresiva entre conceptos, sobre todo si se elaboran en diferentes momentos del desarrollo del tema.
- Integración o asimilación de nuevas relaciones cruzadas entre conceptos.
- Habilidad para formular proposiciones que definen un segmento de la realidad de una manera concisa y clara (p. 11).

También los mapas conceptuales contribuyen, desde el punto de vista colectivo a lograr una mayor uniformidad en el nivel de conocimiento de los integrantes de un grupo o de una clase.

Sobre la base de los aspectos teóricos analizados en los epígrafes anteriores se realizó el diseño de una estrategia metodológica para el empleo de los mapas conceptuales en la integración de conceptos, enriquecido con las aportaciones de investigaciones sobre las estrategias en

el ámbito educativo realizadas por: Ortiz & Mariño (2004); Feo (2010); Marimón & Guelmes (2010); y Díaz (2014).

Las consideraciones teóricas referenciadas desde diversas aristas por estos estudiosos tienen valor praxiológico en el contexto de los procesos de integración de conceptos y desarrollo de las habilidades con este propósito, donde resulta vital saber las condiciones previas del conocimiento del aprendiz para determinar qué tan cerca, o lejos se encuentra lo deseado de lo real, para así actuar intencionalmente en las transformaciones que se deben producir en las estructuras cognitivas con la adquisición de nuevos saberes.

Las taxonomías de las estrategias en el contexto del proceso educativo son diversas; la bibliografía especializada es profusa y en ocasiones ambigua; términos como estrategias de enseñanza, estrategias didácticas, estrategias metodológicas, estrategias didáctico-metodológicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc, son utilizados para nombrar lo mismo. Sin embargo, existe consenso en considerar que cualquiera de los anteriores criterios se encamina a denominar diferentes maneras de enseñanza a las cuales les corresponden también disímiles formas de aprender.

Pero al margen de las disquisiciones se distinguen sus características básicas que determina su funcionalidad: carácter contextual, flexibilidad que debe imprimirse a las acciones que la conforman, correspondencia estricta e interrelación dialéctica entre recursos y acciones, así como, la selección y combinación secuenciada de procedimientos didácticos, en correspondencia con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y el control para determinar su efectividad y contribuir a su mejoramiento (Marimón & Guelmes, 2010). Al decir de Addine, et al. (1999), las estrategias son *“unas secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.”* (p. 25)

En las aportaciones de Marimón & Guelmes (2010), se concibe la estrategia metodológica como una proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los escolares.

En consecuencia, se propone la siguiente estrategia metodológica para la integración de conceptos, estructurada en las siguientes etapas:

Primer Etapa. Propedeútica.

- a. Estudio de materiales bibliográficos actualizados sobre el tema.
- b. Planificación y concepción sistemática y sistémica de la elaboración de mapas conceptuales atendiendo a las unidades temáticas del currículo.
- c. Preparación teórico-práctica y entrenamiento de los docentes a través de seminarios y talleres, donde se incluyen: fundamentos psicológicos, didácticos y metodológicos, principios, tipología y metodología para la elaboración y empleo de los mapas conceptuales.
- d. Elaboración de materiales didácticos de apoyo a la docencia.

Segundo Etapa. Orientation

- a. Se orienta a los estudiantes el estudio del contenido para que de manera intencional identifiquen los conceptos.
- b. Orientación a los estudiantes de cómo se elabora un mapa conceptual, a través de ejemplos prácticos, enfatizando en la organización jerárquica de los conceptos y cómo deben ser presentados.
- c. Orientar la búsqueda y estudio de información complementaria a través de la literatura especializada en el tema y recursos de Internet.
- d. Orientar la interpretación de un mapa conceptual previamente elaborado por el docente a equipos de estudiantes constituidos por no más de 3 integrantes; posteriormente cada equipo expondrá su interpretación al grupo; el profesor dirigirá el análisis destacando logros y deficiencias; así como enmendar éstas.
- e. Orientar la construcción de un mapa conceptual de acuerdo a los siguientes pasos (Vera, 2006; Elías, et al., 2016):
 1. Seleccionar el concepto que se desea profundizar (principal).
 2. Reflexionar e identificar las partes o elementos esenciales del concepto.
 3. Hacer una lista de los conceptos relacionados con el concepto principal, de los más generales a los más específicos.
 4. Detallar los conceptos más generales en la parte superior del mapa y unir con líneas para demostrar cómo los conceptos se relacionan.
 5. Agrupar y ordenar jerárquicamente los conceptos seleccionados de acuerdo con sus relaciones con

otros más generalizadores, o inclusivos, del más abstracto y general, al más concreto y específico.

6. Hacer ramificaciones al mapa añadiendo dos o más elementos a cada concepto que ya está en el mapa.
7. Establecer conexiones entre dos o más conceptos mediante el uso de flechas para señalar la dirección de dicha relación si existe.
8. Representar los conceptos en un diagrama conectados mediante palabras de enlace que señalen el tipo de relación y el nivel de jerarquía existente entre ellos.
9. Comprobar la relación que existe entre los conceptos, de manera las proposiciones elaboradas comprendan y adquieran significado.
10. Realizar una reflexión valorativa del mapa conceptual elaborado a partir de los siguientes indicadores: claridad, esencialidad y argumentos científicos de las ideas representadas; adecuación de las jerarquías y relaciones entre los conceptos; significatividad de las proposiciones que se elaboran, impronta visual del mapa.

Tercera Etapa. Ejecución.

El estudiante de forma individual realizará la construcción del mapa conceptual, siguiendo el algoritmo de trabajo orientado en la etapa anterior; el profesor estimulará al educando para que continúe esforzándose ante los posibles obstáculos que pueda encontrar.

Cuarta Etapa. Control.

El estudiante realizará la autoevaluación del mapa conceptual elaborado, a través de la exposición frente al grupo, el docente dirigirá el análisis destacando logros y deficiencias; promoviendo la reflexión de los alumnos en torno a cómo enmendar éstas.

El profesor realizará la evaluación de la confección de los mapas conceptuales, destacando los mejores trabajos y el esfuerzo realizado por cada estudiante.

La valoración de la pertinencia científica y factibilidad de los resultados de la investigación se realizó a través de los talleres de socialización con especialistas, como mecanismo de heteroevaluación (evaluación exterior) expresada en la estimación que realizan otros sujetos que no están implicados en la estrategia (especialistas) permitieron valorar en qué medida la propuesta favorece la formación de habilidades para la elaboración y empleo de los mapas conceptuales en la integración de conceptos.

Los talleres de socialización fueron efectuados con el objetivo de enriquecer los aportes fundamentales de la

estrategia. En estos talleres participaron profesores de las diferentes carreras de la facultad de Ciencias Sociales, seleccionados según la experiencia profesional en relación con la aplicación en la práctica de estrategias metodológicas para la integración de conocimientos y experiencias en la docencia.

Primer Taller de Socialización

Pasos del taller:

1. Exposición del objetivo e ideas sistematizadas en correspondencia con el diseño de mapas conceptuales, argumentadas dentro de la fundamentación y presupuestos teóricos.
2. Explicación de la estructura lógica interna organizativa de la estrategia para el desarrollo de habilidades en la construcción de mapas conceptuales.
3. Argumentación del sistema de acciones.
4. Debate sobre la propuesta.
5. Registro de las ideas fundamentales.

Durante el debate se manifestaron las siguientes ideas:

- El tema abordado es pertinente y actual, al considerarse la estrategia de mapas conceptuales como un aspecto decisivo para la integración de conocimientos y desarrollo de estructuras cognitivas que como consecuencia permitirá el desarrollo intelectual de personalidades integrales. Es una estrategia necesaria y actual.
- Adecuado diseño y lógica organizativa de la estrategia.
- Se aprecia coherencia entre los presupuestos teóricos, la fundamentación teórica de la propuesta y las acciones prácticas a ejecutar.
- Se reconocen las condiciones objetivas y subjetivas existentes en las instituciones para la implementación de la estrategia.
- Es significativo en la estrategia las actividades de carácter metodológico para la preparación de los profesores. Se reconoce la necesidad de preparación de los docentes sobre el tema para acoger y guiar a los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Sobre las sugerencias brindadas:

- Se sugiere profundizar y precisar más los pasos lógicos que los estudiantes deben efectuar para la elaboración de los mapas conceptuales.
- Explicar con mayor detalle cada una de las acciones que configuran las etapas, en particular la de ejecución.
- Precisar los requerimientos de la estrategia.

Después de hechas las correcciones según los criterios y sugerencias del primer taller se desarrolló un segundo taller con el propósito de valorar la reelaboración de la estrategia.

Segundo Taller de Socialización:

El segundo taller de socialización se realiza después de hechas las correcciones a partir de las sugerencias emanadas del primer taller de socialización. El taller estuvo orientado fundamentalmente a la valoración del sistema de acciones, tareas y pasos lógicos para la formación de habilidades en los estudiantes para la confección de mapas conceptuales que faciliten la integración de conceptos.

Pasos del taller:

1. Exposición de los pasos y acciones a desarrollar por los estudiantes dentro de la estrategia.
2. Argumentación de cada una de las acciones que configuran las etapas en particular la de ejecución.
3. Exposición de los requerimientos de la estrategia.
4. Debate sobre la propuesta.
5. Registro de las ideas fundamentales.

Una vez cumplido los tres primeros pasos del taller se desarrolló el debate a través del diálogo y preguntas-respuestas, con los participantes acerca de las principales fortalezas y debilidades de los aportes realizados. En el debate se profundizó el rigor científico, factibilidad de la estrategia y posibilidades de generalización. En particular los participantes emitieron sus criterios y sugerencias sobre las acciones básicas para desarrollarla en el ámbito de la clase.

Opiniones más significativas:

- Se valoró que la estrategia permite la preparación de los docentes para la orientación y guía de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la formación de habilidades en los estudiantes para la confección de mapas conceptuales.
- La regularidad esencial está en correspondencia con las relaciones reveladas en la estrategia propuesta, lo que expresa pertinencia científica al permitir orientar el proceso de formación de habilidades para la construcción de mapas conceptuales.
- Existe correspondencia entre las tareas propuestas en cada una de los pasos a ejecutar por los alumnos.
- Existe un equilibrio entre la lógica interna de la estrategia y la formación de las habilidades para la construcción de mapas conceptuales.

Los resultados de los talleres se sintetizan en el siguiente resumen:

- La lógica de la estrategia para la formación de habilidades para la construcción de mapas conceptuales sustentada en presupuestos teórico de los fundamentos metodológicos, didácticos, gnoseológicos, filosóficos y psicológicos permite expresar que la estrategia es pertinente y factible y que responde a la solución de uno de los problemas cruciales de la Educación Superior, la integración de conceptos.
- La estrategia propuesta es coherente con las esencialidades del proceso de formación de profesionales de las ciencias sociales, ya que se sustenta en concepciones científicas y aportaciones teóricas y prácticas de investigaciones anteriores y está estrechamente relacionada con la praxis de la práctica escolar.
- La estrategia es factible de ser generalizada al resto de las facultades de la UTMach.
- Se consideró positivo el sistema de acciones propuesto, pues expresa una sistematización de las acciones básicas para la configuración de los mapas conceptuales, lo que favorece la actividad metodológica y didáctica del profesor, el desarrollo de las configuraciones cognitivas y el aprendizaje general de los estudiantes.
- Se valoró que la estrategia permite la preparación de los docentes para la orientación y guía de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los talleres de socialización permitieron además la toma de medidas oportunas para encauzar la lógica interna y el perfeccionamiento de la estrategia y conocer la valoración de los docentes acerca de la pertinencia y factibilidad de la misma.

CONCLUSIONES

Las indagaciones realizadas permiten concluir que:

Los mapas conceptuales, basados en la teoría de aprendizaje de **Ausubel** y desarrollado por **Novak** constituyen una herramienta a través de la cual se puede organizar, expresar las ideas e integrar conceptos; hacen perceptible como el estudiante tiene organizada sus estructuras cognitivas, permitiendo conocer al docente qué sabe el aprendiz, punto de partida para la implementación de estrategias metodológicas.

Los mapas conceptuales como recurso metodológico proporcionan al docente procedimientos para enseñar los nuevos contenidos sobre la base de lo ya aprehendido por los estudiantes; y a los estudiantes les permite tomar conciencia de las reorganizaciones cognitivas producto de la relación de conocimientos ya existentes con los que

se van construyendo, los dota de habilidades deductivas y metacognitivas.

La estrategia metodológica aporta el algoritmo o pasos lógicos a desarrollar por el estudiante para la construcción de mapas conceptuales y estructura el proceso de su enseñanza por parte del docente; la propuesta fue valorada por un grupo de docentes como muy adecuada para la integración de conceptos. Su aplicación en la práctica constituye un nuevo reto para los profesores de la facultad de Ciencias Sociales de la UTMach, lo que puede constituir un punto de partida para la realización de un nuevo estudio que permita evaluar su efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, S., Aguilar, M., & Manzano, J. (2010). Efectos de un apoyo mediacional en tareas de elaboración de mapas conceptuales en estudiantes universitarios con diferentes niveles de habilidades lectoras. En Sánchez, J., Cañas, J. y Novak, J. (Eds.). *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of the Fourth Conference on Concept Mapping*, 1 (pp. 188-195). Viña del Mar: Universidad de Chile.
- Addine, F., et al. (1999). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Aguilar, M. (2006). El mapa conceptual: una herramienta para aprender y enseñar. Plasticidad y Restauración Neurológica, 5 (1), 7-17. Recuperado de <https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/EIMapa-Conceptual.pdf>
- Amaya, M. B. (2003). Influencia del uso de mapas conceptuales en la construcción de la habilidad clasificación en ciencias naturales. (Tesis para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano). Manizales: Universidad de Manizales.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Rinechart & Winston.
- Ausubel, D. (2009). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>
- Bencomo, D., Godino, J., & Wilhelmi, M. (2004). Elaboración de redes ontosemióticas de configuraciones didácticas con atlas/ti. First International Conference on Concept Mapping. Pamplona.

- Cañas, A. J., Ford, K. M., Coffey, J., Reichherzer, T., Carff, R., & Shamma, D. (2006). *Herramientas para construir y compartir modelos de conocimientos basados en mapas conceptuales*. Institute for Human and Machina Cognition. Pensacola: Universidad de West Florida.
- Cañas, A. J., Ford, K. M., Hayes, P. J., Reichherzer, T., Suri, N., & Coffey J. (2005). *Aprendizaje a través de mapas conceptuales*. Institute for Human and Machina Cognition. University of West. Florida. Recuperado de <http://www.ilhn.com/datos/archives/000052.php>
- Castaño, E. (2010). *La construcción de mapas conceptuales para fortalecer procesos de autonomía en el aprendizaje*. Conference on concept Maps: Making Learning Meaningful. Viña del Mar, Chile. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-88.pdf>
- Cuevas, A. J. (2003). Propuesta de aplicación de los mapas conceptuales en un modelo pedagógico semipresencial. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoi.org/deloslectores/493Cuevas.PDF>
- Díaz, E. (2014). Proceso de Formación de la habilidad de diagnóstico cultural. Universidad de Gramma, Cuba. Recuperado de [http://Monografías.com/trabajos101/proceso-formacion-habilidad-diagnostico-cultural-carrera-estudios-socioculturales.shtml](http://Monografías.com/trabajos101/proceso-formacion-habilidad-diagnostico-cultural-carrera-estudios-socioculturales/proceso-formacion-habilidad-diagnostico-cultural-carrera-estudios-socioculturales.shtml)
- Elías, S. R., Elías, O. Y., Armas, L. M., Elias, A. S., Elías, A. K., & Durruty, E. A. (2016). Los mapas conceptuales: recurso metodológico para la integración de los contenidos de Morfofisiología y Propedéutica Clínica y Semiología Médica. Tercer Congreso virtual de Ciencias Morfológicas. Recuperado de <http://www.morfovirtual2016.sld.cu/index.php/Morfovirtual/2016/paper/download/142/19>
- Estrada, S. V., & Febles, J. P. (2002b). *Aplicaciones de la inteligencia artificial*. Primera Edición, Parte III. Mapas conceptuales. México: Universidad de Guadalajara.
- Estrada, S. V., & Febles, J. P. (2002a). *La gestión del conocimiento y las universidades. VIII Convención de Informática en la Educación*. La Habana. Recuperado de <http://espejos.unesco.org.uy/simplac2002/Ponencias/Infored/IE118VivianEstradaSenti.doc>
- Feo, R. (2010). *Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas*. (Monografía). Miranda: Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez.
- Galván, P. L., & Gutiérrez, P. J. (2018). Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: Una experiencia de educación ambiental centrada en el estudio de ecosistemas acuáticos. *Actualidades Investigativas en educación*, 18(1). 1-35, Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/31840/31537>
- González, C. A. (2009). La importancia de los mapas conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos ilustrativos de ello en temas claves de la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_23/ANABEL_GONZALEZ_CARMONA02.pdf
- González, P., & Amor, P. (2010). Mapas conceptuales: relación con estilos de aprendizaje, rendimiento y satisfacción. En, J., Sánchez, A., Cañas, y J., Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of Fourth International Conference on Concept Mapping*, 2 (pp. 90-94). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Gordillo, W., Pinzón, W. & Martínez, J. (2017). Los Mapas Conceptuales: una Técnica para el Análisis de la Noción de Derivada en un Libro de Texto. *Formación Universitaria*. 10(2), 57-66. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n2/art07.pdf>
- Jaimes, C. K., & García, S. D. (2013). El mapa conceptual y el uso del CmapTools, conceptualización de sus aspectos didácticos. *Sinéctica*, 41. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/31840/3153731840-93557-1-PB.pdf>
- Manzano, J., et al. (2010). ¡Yo no quiero hacer mapas conceptuales! Estrategias de resistencia de los alumnos universitarios en la apropiación de la herramienta. En J., Sánchez, A., Cañas, y J., Novak (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of Fourth International Conference on Concept Mapping*, vol. 2 (pp. 259-263). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Marimón, A., & Guelmes, L. (2010). *Aproximación al modelo como resultado científico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Molina-Azcárate, L. (2013). Los mapas conceptuales como herramientas de diagnóstico y tratamiento de errores conceptuales. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(1), 122–131. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/52/52>

- Murga-Menoyo, M., Bautista, M., & Novo, M. (2011). Mapas conceptuales con Cmap Tools en la enseñanza universitaria de la educación ambiental. Estudio de caso en la UNED. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(1), 47-60. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243822/353425>
- Novak, J. D. (1998). Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza.
- Novak, J., & Cañas, A. (2008). *La teoría subyacente a los mapas conceptuales y cómo construirlos. Reporte técnico IHMC Cmap Tools 2006-01*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J., & Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2004). Estrategias educativas y didácticas en la educación superior, Pedagógica Universitaria. *Revista electrónica de la dirección de formación de profesionales*, 9(5), 25 -26.
- Pontes, A. (2012). Representación y comunicación del conocimiento con mapas conceptuales en la formación del profesorado de ciencia y tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 108-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/920/92024530008/>
- Pontes, A., & Varo, M. (2016). Mapas conceptuales aplicados al tratamiento de temas medioambientales en la formación del profesorado de física. *Revista Currículum y formación al profesorado*, 20(2), 452-472. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56746946025.pdf>
- Pontes, A., Serrano, R., & Muñoz, J. M. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades. *Educación XXI*, 18(1), 99-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585004.pdf>
- Pozo, J., & Scheuer, N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Prieto, A., & Chrobak, R. (2013). Integración de TICs, investigación y herramientas metacognitivas en la educación de ciencias y ambiental. Estudio de caso: disponibilidad de agua de las cuencas del noroeste de Patagonia y su relación con la actividad solar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(1), 132-141. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28126#Wjfs0TdG3cs>
- Proctor, J., & Bernstein, J. (2013). Environmental Connections and Concept Mapping: Implementing a New Learning Technology at Lewis & Clark College. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 38(1), 30-41. Recuperado de <https://college.lclark.edu/live/files/13576-proctorbernstein2013pd>
- Rivadulla, J., García, B. C., & Martínez, C. (2015). Los mapas conceptuales como instrumentos para analizar las ideas de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre qué enseñar de nutrición en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 3(2), 1247-1269. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/47704/48833>
- Simons, C. B., & Llivina, L. M. (2003). Acerca de los resultados científicos. La Habana: Centro de Estudios Educacionales.
- Valadares, J. (2013). Concept maps and the meaningful learning of science. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, 180-194. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691703001205>
- Vera, V. L. (2006). *Mapas de conceptos*. San Juan: Universidad interamericana de Puerto Rico. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/EL_MAPA_CONCEPTUAL.pdf
- Vidal, L. M. Vialart, V. N., & Ríos, V. D. (2007). Mapas conceptuales. Una estrategia para el aprendizaje. Escuela Nacional de Salud Pública. *Educ Med Super*, 21(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300007

24

PLAN DE ACCIÓN PARA LAS TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA CARRERA INGENIERÍA EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA

ACTION PLAN FOR ACCOMPANYING TUTORIES IN THE ENGINEERING IN ACCOUNTING AND AUDITING CAREER

MSc. Alleyne Antonio Formoso Mieres¹

E-mail: aformoso@umet.edu.ec

Dra. C. Inalvis Furniel Furniel²

E-mail:inalvisff64@gmail.com

MSc. Helen Magdalena Gómez Medina¹

E-mail:camiprimavera@yahoo.es

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

² Convenio Universidad de Camagüey-Universidad Metropolitana de Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Formoso Mieres, A. A., Furniel Furniel, I., & Gómez Medina, H. M. (2018). Plan de acción para las tutorías de acompañamiento en la carrera ingeniería en contabilidad y auditoría. *Revista Conrado*, 14(65), 186-193. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La acción tutorial debe dar relevancia a aquellas características de la educación que trascienden la instrucción y conforman ese fondo de experiencias que permiten un aprendizaje individualizado e integral. Al respecto, la finalidad del presente trabajo es elaborar un plan de tutoría a partir de los fundamentos del modelo educativo y pedagógico institucional para la Carrera Ingeniería en Contabilidad y Auditoría, de la Universidad Metropolitana del Ecuador. A partir de una amplia revisión bibliográfica se logró el conocimiento esencial de las principales exigencias que abordan los documentos rectores y en particular los referentes relacionados con el tema en cuestión, lo que permitió como resultado y conclusiones del artículo, la conformación del plan de acción para las tutorías de acompañamiento y el instrumento de diagnóstico.

Palabras clave:

Educación, tutoría, acciones, aprendizaje e integral.

ABSTRACT

The tutorial action must provide relevance to the characteristics of education that transcend the instruction and make up the experiences that allow an individualized and integral learning. In this regard, the purpose of this paper is to develop a tutoring plan based on the foundations of the educational and pedagogical institutional model for the Engineering Degree in Accounting and Auditing of the Metropolitan University of Ecuador. Based on a broad bibliographic review, it was achieved the essential knowledge of the main demands tackled by the ruling documents and specially the aspects related to the subject in question, which enabled the creation of the action plan for the accompaniment tutoring and the diagnostic instrument, as a result and conclusion of this paper.

Keywords:

Education, tutoring, actions, learning and integral.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es el proceso que identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduce la exclusión en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

En consideración a esta concepción, el modelo educativo y pedagógico de la universidad posee como premisa la educación inclusiva, en función del derecho al acompañamiento a los estudiantes sin distinción, independientemente de sus características individuales, pues considera la diversidad con el fin de proporcionar atención en correspondencia con las potencialidades y necesidades (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2015b)

Desde esta perspectiva el proceso asegura que los estudiantes tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida universitaria en los ámbitos académicos, personal social y profesional y la presencia de un tutor de acompañamiento que garanticen la calidad y cumplimiento del objetivo de este proceso.

En lo referente a la calidad de la educación, la Universidad Metropolitana cuenta con planes curriculares que contempla la figura de la tutoría como un factor de gran importancia, por lo que se hace necesario generar un proyecto tutorial que responda a las exigencias propias de esta unidad académica y que además permita proporcionar una atención personalizada a los estudiantes con la intención de aumentar la tasa de retención y disminuir el índice de deserción y de rezago estudiantil que redundan en bajos niveles de rendimiento y eficiencia académica.

La tutoría, entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, es la palanca que sirve para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior. La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante, por parte del docente, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación.

DESARROLLO

La tutoría constituye un elemento individualizador y a la vez integrador de la educación superior, es un componente esencial de la función docente; por tanto la labor del docente tutor no se centra solo en transmitir conocimientos, sino también en trabajar valores y actitudes,

teniendo presente a un alumnado con capacidades, necesidades e intereses concretos, por lo que se apuesta por un modelo implícito de profesor-educador-tutor (Ecuador. Universidad Metropolitana, 2016).

En la Universidad Metropolitana el ámbito de la docencia se enfrenta al reto de transformar una fórmula tradicional de formación, creación y transmisión de conocimientos; es por ello que la tutoría cobra especial relevancia en este proceso de transformación de la docencia.

La UMET cuenta con planes curriculares que permiten la figura de la tutoría como un factor de importancia, por lo que se hace necesario generar un proyecto tutorial que responda a las exigencias propias de esta unidad académica y que además permita proporcionar una atención personalizada a los estudiantes con la intención de disminuir los índices de deserción y de rezago estudiantil que redundan en bajos niveles de rendimiento y eficiencia académica.

Son disímiles las consideraciones que se enuncian en relación a la figura del tutor; al respecto y en consideración a la finalidad del presente estudio, se mencionan algunas:

Sánchez Peralta (2001), refiere que el tutor debe incentivar al estudiante a descubrir los diversos motivos que lo animen para ser desarrollar en ellos la constancia, persistencia y la responsabilidad, durante toda su formación hasta concluir el proceso del currículum que haya elegido. De igual manera puntualiza en la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, en función de que el estudiante entre en la relación, entre el conocimiento que está adquiriendo y su vida cotidiana o su futuro campo de acción profesional, lo cual estimula su interés.

Considera González (2001), que la función tutorial, resulta una actividad orientadora del tutor, relacionada con el proceso educativo y a la práctica docente, dentro del marco de la concepción integral de la educación.

Por su parte, Collazo Delgado (2001), puntualiza que la tutoría es el proceso que posee carácter continuo y permanente, en la relación que se manifiesta entre tutor y estudiante con una responsabilidad compartida por ambos. Así en esta relación se cristaliza la función orientadora del rol de educador profesional. En relación a este proceso, Zabalza (2002), refiere que los docentes son formadores y ejercen esa tutoría, considerada como acompañamiento y guía del proceso de formación del estudiante. Desde esta concepción aborda que la tutoría adquiere así, un contenido similar al de función orientadora o función formativa de la actuación de los profesores.

Para Rodríguez Espinar (2004), la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa

destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el profesorado especializado o personal técnico.

Se hace necesario señalar; como la Universidad Metropolitana del Ecuador, concibe desde su misión, visión y sus estatutos, llevar a cabo una educación inclusiva desde la gestión de sus propios procesos y para el logro de este objetivo, se necesita acompañar a los estudiantes durante su vida universitaria, en cuyo proceso se destaca como elemento importante y mediador, la figura del tutor.

De este actor, en el Modelo Educativo y Pedagógico Institucional de la UMET (2014), referido a los procesos sustantivos en la Universidad, establece su función orientador y su concreción en la acción tutorial, con el propósito de participar en la formación integral de los estudiantes en las diferentes áreas del desarrollo de su personalidad: académico, personal, social y profesional. Por lo que constituye acciones del tutor, atendiendo las áreas relacionadas anteriormente:

En la académica

1. Contribuir al desarrollo de hábitos y habilidades de estudio y de estrategias de aprendizajes.
2. Conducirlos hacia un proceso de enseñanza para aprender a aprender.
3. Coadyuvar al logro de mejores resultados en el aprendizaje.
4. Facilitar una participación activa en la solución de problemas y en la toma de decisiones.

En la personal y social

1. Contribuir al desarrollo de la motivación.
2. Conducirlos al conocimiento de sí mismo y al desarrollo de la autoestima.
3. Facilitarles la posibilidad de integración en el grupo y la sociedad en general, en los diferentes contextos, de manera que aprendan a ser y a convivir.

En la profesional

1. Contribuir a que obtengan información relacionada con la profesión.
2. Conducirlos a la toma de conciencia de su itinerario curricular universitario.
3. Coadyuvar en la elaboración de su proyecto de vida profesional.

Las concepciones teóricas abordadas anteriormente, sientan las bases para la propuesta de una serie de acciones técnicas y metodológicas que serán desarrolladas en el segundo epígrafe.

Propuesta del plan de acciones para realizar la tutoría

Considerando lo establecido en los documentos rectores de la UMET, la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría propone un plan de acción de desarrollo de tutorías, como base para la ejecución de estas actividades. El Plan constituye una guía necesaria para el desarrollo correcto de las tutorías.

El plan de acciones que se propone tiene la siguiente estructura:

1. Caracterización de la tutoría en la carrera.
2. Fundamentación de la tutoría.
3. Objetivo general de la tutoría.
4. Objetivos específicos de la tutoría.
5. Plan de acciones para la ejecución de la tutoría por cada una de las áreas a la que va dirigida la tutoría.
6. Acciones para el control, seguimiento y evaluación del proceso de tutoría.
7. Elaboración del instrumento de diagnóstico.

Luego de relacionar la estructura definida para el plan de acciones, se procede al desarrollo de estas.

1. Caracterización de la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría.

El plan de acciones de las tutorías en la Carrera Ingeniería en Contabilidad y Auditoría contempla en su estructura al Coordinador de la Carrera y un profesor designado para coordinar las tutorías, el cual se encargará de su organización, ejecución y seguimiento. Ambos se encargarán de la dirección y control de todo el proceso.

Misión y visión de la carrera.

Misión:

- Formar profesionales humanistas, competentes y líderes en el área empresarial, en donde el profesional contable dirija actividades y procesos que se desenvuelven en la organización, en los distintos departamentos, se cumplan razonablemente en áreas: financiera, administrativa, de gestión, contable, informática, a través de las de operaciones de auditoría, mediante la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, que construyan una sociedad justa y solidaria.
- Visión:

- Ser reconocida como una de las mejores escuelas por excelencia, pertinencia y proactividad de la institución y en el entorno empresarial nacional e internacional, ser líder en la formación de contadores-audidores de alto nivel académico-profesional, comprometida con el desarrollo integral de la sociedad.

2. Fundamentación de la tutoría.

Considerando que la participación de los docentes en la actividad tutorial por medio de un trabajo coherente y sistemático, constituye la estrategia idónea para emprender la transformación a la que aspira la Universidad Metropolitana, esta debe asignar a los docentes que por sus características personales, experiencia docente, capacidad andragógica-educativa, responsabilidad profesional puedan contribuir a la formación de los estudiantes y al desarrollo de su sentido de pertenencia con la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría y con la universidad, fomentando una relación cercana entre los estudiantes y la carrera.

Por tanto los tutores constituyen un elemento fundamental en este proceso que requiere que el nivel de compromiso, responsabilidad y dedicación sea alto. El papel orientador de los tutores debe superar los límites de la parte académica y concretarse en otros niveles importantes en la formación de los estudiantes ya que el propósito final es que esta formación sea integral, por ende debe existir la disposición para el apoyo a los estudiantes en otras áreas como son: la personal-social y la profesional.

A la Universidad Metropolitana acceden estudiantes de diferentes regiones, diferentes edades, diferentes creencias y también con distinta educación, procedencia social y distinto estatus económico. Por tanto se puede expresar que es una universidad diversa donde las necesidades de los estudiantes son muy disímiles. Resulta importante la atención a dichas necesidades de los estudiantes desde la función tutorial en la carrera, con la finalidad de contribuir a su formación integral como profesionales y como humanos para que puedan servir a la sociedad.

3. Objetivo general de la tutoría.

El objetivo general de la tutoría es contribuir a la formación integral, al logro de un sentido de pertenencia y una mayor retención de los estudiantes en la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría a través de la orientación, el apoyo y la motivación a la participación en la vida de la carrera que permita lograr su inclusión en las actividades académicas, investigativas y de vinculación con la colectividad para que puedan apoyar la solución de los problemas de la sociedad, relacionados con la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría, desde

un sentido humano y aplicando los principios expresados en el Plan del Buen Vivir.

Para cumplir el objetivo planteado, se aplica un diagnóstico a los estudiantes de la carrera desde la primera semana del curso de nivelación. (Ver anexo 1). Posteriormente, con los resultados obtenidos de este instrumento, el Coordinador de la Carrera y el docente responsable de las tutorías procesan y analizan la información, para luego planificar acciones y distribuir los estudiantes por cada tutor, de acuerdo a las necesidades detectadas las cuales pueden ser: falencias académicas básicas, problemas económicos y sociales o problemas de salud. Los tutores son asignados según sus características personales y su experiencia profesional y docente.

4. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos que a continuación se definen están en correspondencia con cada una de las áreas a las que va dirigida la tutoría: la académica, la profesional y la personal-social.

En el área académica

- Identificar a los estudiantes con deficiencias académicas (estudiantes del curso de nivelación y de los cuatro primeros niveles).
- Relacionar las deficiencias académicas identificadas.
- Asignar un tutor para la realización de la gestión, apoyo y seguimiento a los estudiantes identificados con deficiencias académicas mediante la orientación y la guía.
- Establecer la coordinación entre los estudiantes identificados con deficiencia académicas y los docentes de las materias en las que se detectaron las deficiencias, para el diseño de estrategias que permitan mejorar la apropiación de conocimientos.
- Controlar el desempeño académico de los estudiantes identificados con deficiencias académicas, en las actividades asignadas por el tutor, que propicie la retroalimentación con las asignaturas correspondientes.
- Evaluar el avance que tienen los estudiantes de acuerdo con las actividades orientadas por los profesores y su vínculo con el tutor el estudiante.
- En el área profesional
- Insertar a los estudiantes en actividades relacionadas con la profesión, para que se logre la motivación, identificación y sentido de pertenencia por la carrera.

En el área personal-social

- Identificar los estudiantes con necesidades afectivas y guiarlos en la búsqueda de la orientación necesaria

a través de los factores de la comunidad universitaria autorizados para este fin.

- Coordinar vínculo de los estudiantes con necesidades afectivas y los especialistas de Bienestar Estudiantil, Psicólogo y Trabajador Social, en dependencia del área.
- Identificar los estudiantes con un status económico precario, que pueda representar una causa de deserción o abandono de la universidad o que limite su correcto desempeño en la carrera.
- Identificar los estudiantes con problemas de salud o discapacidad para brindarles apoyo a través del enlace con la doctora de la universidad.
- 5. Plan de acciones para la ejecución de la tutoría por cada una de las áreas.

En el área académica, acciones:

Realización de diagnóstico en las asignaturas del curso de nivelación las principales deficiencias relacionadas con el razonamiento verbal y el razonamiento lógico, así como las habilidades necesarias para asumir los contenidos de la carrera.

- Realización de diagnóstico en las asignaturas de los cuatro primeros niveles, los estudiantes con las principales deficiencias relacionadas con estas asignaturas y también los estudiantes con buen rendimiento.
- Diseño de guías de estudio y actividades de aprendizaje según las deficiencias detectadas en los estudiantes con problemas.
- Orientación de los contenidos de manera personalizada, según las características y necesidades de cada estudiante, con actividades que van dirigidas a los estudiantes con problemas pero también a los estudiantes de alto rendimiento.
- Selección de estudiantes de alto rendimiento (según el tema en que se desarrollen), para que ejecuten monitoreo y apoyo a los estudiantes con deficiencias académicas.
- Monitoreo a las actividades de los profesores con los estudiantes que presentan deficiencias.
- Análisis de los cambios obtenidos en los estudiantes, y determinación de las medidas asumir en caso de que no exista una mejora.
- En el área profesional, acciones:
- Organización de talleres, seminarios y conferencias relacionados con los temas de la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría.
- Intercambio con profesionales de la especialidad de Contabilidad y Auditoría, con alto prestigio, para que expongan sus experiencias profesionales y laborales

y demuestren la importancia de esta carrera para la sociedad.

- Socialización mediante talleres y/o eventos, las experiencias de los estudiantes de la carrera de niveles superiores, durante la ejecución de sus actividades de Práctica Pre-Profesional en las diferentes empresas donde han realizado este proceso, de manera que los estudiantes de los primeros niveles conozcan el impacto de la carrera para la sociedad.
- Socialización mediante talleres y/o eventos, las experiencias de los estudiantes de la carrera de niveles superiores, durante la ejecución de sus actividades de Vinculación con la Sociedad, en las diferentes parroquias y zonas rurales donde han realizado este proceso, de manera que los estudiantes de los primeros niveles conozcan la importancia de la carrera en la sociedad.
- Participación en eventos donde la temática esté relacionada con las ciencias contables y su importancia para el desarrollo del país.
- En el área personal-social, acciones:
- Identificación de los estudiantes con necesidades afectivas que puedan afectar su permanencia y desempeño en la carrera y brindarles el apoyo y orientación necesaria.
- Coordinación de vínculo del estudiante y el especialista (Psicólogo) a partir de los problemas detectados.
- Informarse el tutor, sobre los tipos de becas y ayuda que otorga la universidad para orientar a los estudiantes que lo necesitan.
- Realización de trámite con la dirección de la universidad y con Bienestar Estudiantil las posibles variantes por las que pueden optar los estudiantes respecto a las becas y orientarlos en este sentido.
- Apoyo al logro del compromiso del estudiante en su responsabilidad con los estudios para que no pierda la beca.
- Seguimiento al desempeño académico de los estudiantes con problemas económicos y que tienen becas, en las diferentes asignaturas, y prevenir aquellos casos donde sea necesario.
- Conversación con los estudiantes que presenten problemas de salud que puedan incidir en su asistencia a clases y que pueda repercutir en su desempeño docente y su rendimiento académico, brindándoles la confianza y el apoyo para la orientación necesaria.
- Seguimiento a los estudiantes que presenten alguna discapacidad física y brindarles el apoyo y la orientación necesaria.

- Coordinación de vínculo del estudiante y la doctora de la universidad para que esta le dé el apoyo y seguimiento necesario, según la naturaleza de cada problema detectado.
- 6. Control, seguimiento y evaluación del proceso

Los tutores deben llevar un control de las acciones desarrolladas para las tutorías y tener en cuenta los siguientes elementos:

1. Los tutores recurrirán al profesor responsable de la tutoría en la carrera, en caso de que las necesidades detectadas estén fuera de su alcance y proporcionarán al responsable de tutoría toda la información necesaria para que este último, desde su posición pueda realizar las acciones pertinentes y contribuir a la solución del problema presentado.
2. Los profesores responsables de las tutorías en la carrera deben llevar un registro de los profesores de la carrera que desempeñan tutorías ya sean individuales o grupales, y deben tener como evidencia el Modelo Anexo 1: Distributivo de tutorías de acompañamiento.
3. Los profesores responsables de las tutorías en la carrera se deben reunir mensualmente con los profesores tutores de la carrera, para llevar un control de las actividades de tutorías realizadas durante el mes, las fechas de cumplimiento, los resultados obtenidos, las deficiencias encontradas en el proceso, y las medidas para erradicar las deficiencias, con las propuestas de mejora.
4. Los profesores responsables de tutorías en la carrera llevarán un registro de las actividades realizadas.

CONCLUSIONES

El plan concebido de acciones para la tutoría en la carrera brinda una posibilidad de orientación y acompañamiento al estudiante desde su primer año de estudio y en el trayecto de su vida académica, permite su desarrollo durante el proceso formativo como profesional.

La tutoría desde un enfoque inclusivo en el contexto universitario, se convierte en un referente de calidad y en una exigencia que da respuestas al compromiso social de equidad e igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Collazo Delgado, B. (2001). La orientación en la actividad pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ecuador. Universidad Metropolitana. (2015a). Manual de procedimientos de Tutorías. UMET.
- Ecuador. Universidad Metropolitana. (2015b). Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad. Guayaquil: UMET.

Ecuador. Universidad Metropolitana. (2016). Manual de Procedimientos de Tutorías. UMET.

Ecuador. Universidad Metropolitana. (2016). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. UMET.

González, E. (2001). Orientación y tutoría en educación primaria. Madrid.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos. París: UNESCO.

Rodríguez Espinar, S. (2004). Manual de tutoría universitaria. Barcelona: Octaedro.

Rojas Valladares, A .L., Estévez Pichs, M.A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). Concepción de las tutorías, desde un enfoque inclusivo, en la carrera de Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de Ecuador. Universidad y Sociedad, 9(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300035

Sánchez Peralta, F. (2001). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, 1(1).

Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de diagnóstico.

Reciba un cordial saludo en la oportunidad de solicitar su colaboración para responder el cuestionario que a continuación se describe. Sus valiosas respuestas contribuirán a que la Carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría tenga una caracterización de sus estudiantes y de esta forma poder realizar el proceso tutorías.

1. Datos personales:

Apellidos_____

Nombres: _____

CI o Pasaporte:_____

Género:_____

Nacionalidad:_____

Estado Civil:_____

Correo Electrónico:_____

Lugar y fecha de

Nacimiento: _____

Dirección Actual del domicilio: _____

Ciudad: _____ Parroquia: _____

Urbana () Rural () Telf. Domicilio: _____

Telf. Celular: _____

¿Tiene hijos? Sí _____ No _____ ¿Cuántos? _____

¿Cuántas personas viven en su casa?

____ Una. ____ Dos. ____ Tres. ____ Cuatro.

____ Cinco. ____ Seis o más

Tipo de vivienda actual:

Casa () Apartamento () Vivienda Rural () Habitación Arrendada ()

Le presentamos una serie de situaciones que podrían darse en una familia. Por favor, conteste cuáles de ellas suceden en su casa.

- a. ____ Hay comunicación entre los miembros de su familia
- b. ____ Sus padres lo comprenden
- c. ____ Sus padres lo escuchan
- d. ____ Sus padres pelean mucho entre ellos
- e. ____ Sus padres reconocen la importancia de la universidad
- f. ____ Usted se siente solo en casa
- g. ____ Otra situación que ocurra en su casa
- h. _____

2. Información Laboral

¿Trabajas en la actualidad? Sí ____ No ____

¿Qué trabajo usted realiza?

____ Trabajar en la calle como vendedor

____ Trabajar en un negocio familiar

____ Trabaja en un negocio particular o estatal

____ Trabajar en un hogar particular como empleada/o

____ Ninguno

____ Otro, especificar: _____

¿Cuántas horas trabajas a la semana? _____

¿En qué horario trabajas? _____

3. Información de salud

¿Presenta alguna enfermedad?: Si (---) No (---) En caso afirmativo, indique cuál _____

¿Presenta alguna discapacidad? Si (---) No (---)

En caso de discapacidad, posee carnet CONADIS: Si (---) No (---)

Indique el tipo de discapacidad _____ % de discapacidad _____

4. Información económica

¿Tu situación económica es?: buena _____ regular _____ precaria _____

¿En tu casa trabaja?: Tus padres _____ Sólo tu padre _____ Sólo tu madre _____

¿Tienes beca? Sí _____ No _____ ¿Qué tipo? _____

¿Por qué motivo te dieron la beca? _____

5. Información académica

¿En qué ciudad estudiaste el bachillerato? _____

¿Cómo se llama el colegio donde cursaste el bachillerato? _____

Público _____ Privado _____

¿Por qué decidiste estudiar Contabilidad y Auditoría? (Puedes marcar más de una)

Vocación _____

Gusto personal _____

Orientación vocacional en el bachillerato _____

Oportunidades de empleo futuro _____

Gusto personal _____

Orientación vocacional _____

Recomendaciones de amigos _____

Recomendaciones de tus padres _____

Recomendaciones de otros familiares _____

¿Qué expectativas tienes en la Carrera de Contabilidad y Auditoría?

¿Qué materiales o equipos usa en su casa para hacer sus deberes?

____ Libros

____ Revistas

____ Computadora conectada a Internet

Otros. ¿Cuáles? _____

Ninguno.

¿Cómo considera su disciplina en al aula?

Mala Regular Buena

¿Cómo considera su aprovechamiento docente?

Mala Regular Bueno

¿Cómo valora las relaciones con sus compañeros del aula?

Malas Regulares Buenas

¿Hasta qué punto consideras satisfechas tus expectativas al iniciar la carrera?

Satisfactorias_____

Poco satisfactorias_____

Nada satisfactorias_____

¿Qué crees se podría mejorar en la Carrera de Contabilidad y Auditoría?

¿Si tuvieras que decidir otra vez, en qué universidad estudiar, lo harías en la misma?

¿Recomendarías a otras personas ingresar en esta universidad?

Sí_____ No_____

¿En qué medida crees que ha cambiado tu vida personal desde que entraste a la universidad?

Mucho_____ Poco_____ Nada_____

Muchas gracias

25

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

INCLUSIVE EDUCATION IN THE TEACHER TRAINING PROCESS

MSc. Gerardo Xavier Peña Loaiza¹

E-mail: gpena@utmachala.edu.ec

MSc. Wilson Leopoldo Peñaloza Peñaloza¹

E-mail: wpenaloza@utmachala.edu.ec

Est. María José Carrillo Minchalo¹

E-mail: mcarrillo2@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Inclusión Educativa es un factor esencial a tomar en cuenta en el sistema educativo en sus diferentes niveles, de ahí que es importante conocer la opinión de un segmento de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se planteó como objetivo analizar la percepción de los futuros docentes de Educación Básica de la ciudad de Machala sobre la Educación Inclusiva; para el cumplimiento del propósito propuesto se consideró como metodología al paradigma cuanti-cualitativo sistematizado mediante los métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico. La información fue obtenida mediante la aplicación de un cuestionario estructurado por 11 ítems con 2 opciones para la elección de los 120 estudiantes escogidos aleatoriamente. quienes consideran la atención a las necesidades educativas especiales como un derecho universal; a pesar de la adecuada percepción de la generalidad de los estudiantes sobre la inclusión educativa se evidencian falencias en la concepción que sobre ella tienen algunos al considerar que los educandos con estas necesidades estarían mejor atendidos en centros específicos de Educación Especial, lo que constituye un llamado de alerta, que precisa del análisis reflexivo de los docentes y autoridades educativas para generar estrategias, así como la revisión del currículum y la toma de acciones oportunas para perfeccionar la formación docente.

Palabras clave:

Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, formación docente.

ABSTRACT

Educational Inclusion is an essential factor to be taken into account in the educational system at its different levels, hence it is important to know the opinion of a segment of those involved in the teaching-learning process. To this end, the aim was to analyze the perception of future teachers of Basic Education in the city of Machala on Inclusive Education; for the fulfillment of the proposed purpose, the quantitative-qualitative paradigm systematized by the methods of documentary, analytical-synthetic and statistical review was considered as a methodology. The information was obtained by applying a questionnaire structured by 11 items with 2 options for the selection of the 120 randomly selected students. who consider attention to special educational needs as a universal right; In spite of the students' adequate perception of the generality of educational inclusion, there are weaknesses in the conception that some have about it, considering that students with these needs would be better served in specific centers of Special Education, which constitutes a so-called of alert, which requires the reflective analysis of teachers and educational authorities to generate strategies, as well as the revision of the curriculum and the taking of appropriate actions to improve teacher training

Keywords:

Inclusive education, educational especial needs, teaching formation.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad mucho se habla de los derechos humanos, de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el acceso a la educación sin discriminación de ningún tipo. En tal sentido la Educación Inclusiva aboga por la atención con calidad de las personas con necesidades educativas especiales (NEE); es un aspecto singular que ocupa la atención de los organismos internacionales como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras, trazando políticas internacionales encaminadas al reconocimiento de estos derechos y a conseguir la inclusión de las personas con NEE en todos los centros educativos (Azorín, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue el organismo encargado de promover de forma universal la inclusión. Es así que, en 1990, en La Conferencia Internacional de Jomtién, en Tailandia, se estableció la educación para todos, lo que constituye un reto para las políticas públicas de todos los países, implica necesariamente la apertura educativa a todas las personas, sin distinción de condición social, física, intelectual, edad o género; garantizando que todas las personas reciban una formación académica de excelencia.

Esta política demanda modificar el esquema educativo, promoviendo las mismas oportunidades de la educación regular y la homogeneidad del sistema pedagógico aplicado a ese tipo de aprendizaje; lo que no significa igual tratamiento, es por ello que vale mencionar que, para otorgar la igualdad de oportunidades a todos, hay que comprender que las personas con discapacidad deberán recibir una atención especial en función a sus necesidades y capacidades donde se generen aprendizajes significativos individualizados.

En la búsqueda de alternativas para el cumplimiento de estas demandas, el Ecuador en las últimas décadas ha implementado un marco legal que respalda las acciones a desarrollar en este empeño. La Constitución de la República legisla que: “*se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a: (7.) Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular.*” (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), a su amparo en el 2011 el Ministerio de Educación establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que en correspondencia establece que “*el Estado ecuatoriano*

garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2011)

De esta forma se reconoce el derecho de las personas discapacitadas al acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones al resto de los estudiantes; lo que sin lugar a dudas constituye un desafío para el docente, quien debe adecuar los currículums y trazar estrategias y metodologías apropiadas para garantizar la inclusión e integración de las personas con discapacidad en los salones de clase (Tello, 2014).

Sin embargo, aún persisten las prácticas sociales dominantes que implican la exclusión de los “menos aptos” o “diferentes” como algo natural, excluyéndolos, en el caso de la educación, de una escuela que debe albergar a todos los miembros de la sociedad sin excepción alguna (Juárez & Comboni, 2016); falencias que no permiten que los alumnos reciban la atención adecuada durante el proceso educativo, no se les otorga la igualdad de oportunidades.

En la provincia de El Oro existen casos de niños y adolescentes con NEE que no están integrados a las aulas de la enseñanza regular; en la ciudad de Machala aún no se logra dar solución a esta problemática, existen estudiantes en las instituciones educativas que necesitan atención a sus necesidades especiales y no reciben el tratamiento diferenciado adecuado y docentes, aunque en su minoría, que no tienen una clara percepción de la Educación Inclusiva (Ecuador. Consejo Nacional de Integración para las Personas con Discapacidad, 2014).

Situación que motiva este estudio con el objetivo de analizar la percepción de los futuros docentes de la Educación Básica de la ciudad de Machala sobre la Educación Inclusiva y divulgar los hallazgos más representativos y autorizados sobre el tema, para así convocar al análisis reflexivo para la toma de conciencia de todos los interesados.

DESARROLLO

La inclusión o Educación Inclusiva, establece un enfoque educativo basado en el valor de la diversidad, como elemento enriquecedor del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto demanda una ayuda más específica, individual, un cambio de actitud y un compromiso para asegurar que las diferencias que poseen diferentes alumnos no impiden el desarrollo personal y social de cada uno de ellos, sea cual sea la necesidad educativa especial que demande.

Este término surge en los años 90 y pretende relegar al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. El concepto de Educación Inclusiva es más amplio que el de integración porque está conectado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común (Dussan, 2011). Su supuesto básico es que hay que transformar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él, lo que implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos.

La inclusión se orienta a identificar y reducir las murallas del aprendizaje y de la participación, y a incrementar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta se construye con la colaboración de profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento diario, y en la toma de decisiones.

La Educación Inclusiva enaltece la equidad dentro de la diversidad, esto significa que todos los niños y adolescentes aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, culturales o sociales, incluso aquellos que presentan una discapacidad. La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La unión escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común.

La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad, desde este punto de vista la Educación Inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la Educación Inclusiva forma parte de un proceso de inclusión social más abarcador. Ofrece al alumno la posibilidad de desarrollarse intelectualmente y mejorar su aprendizaje, dándole así la oportunidad desde la diversidad de interactuar con modelos positivos de imitación, que le preparen para una sociedad integradora y no excluyente con igualdad de derechos para todos (Cabo, 2017).

Dentro del instrumento internacional de los derechos humanos se establece que la educación es aquel derecho elemental para todos los individuos, bajo este fundamento se origina la Educación Inclusiva. Se puede establecer que la educación es la base principal para el desarrollo integral del hombre, por lo cual todos tienen la misma igualdad de recibir una formación educativa durante toda su vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016).

A través de la educación se consigue el progreso de la sociedad, es un ente primordial para fomentar la paz, la libertad y la justicia; logrando contrarrestar los aspectos discriminatorios y de exclusión. Es fundamental el ejercicio del derecho a la educación para que cada individuo a través de la instrucción desarrolle el intelecto para contribuir en el crecimiento de la humanidad.

En este sentido la Educación Inclusiva es un derecho del individuo que ha de ser respetado y cumplido, por lo que todas las instituciones educativas deben acoger la diversidad de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades y otorgando una educación de calidad para que desarrollen un aprendizaje significativo.

Es una escuela que no exige requerimientos de entrada ni elementos de selección o discriminación para hacer ciertamente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la cooperación (Hettiarachchi & Das, 2014); en la cual se garantice a todo el alumnado el acceso a una cultura común que les aporte una capacitación y formación básica para la vida (España. Red Nacional de Educación DOWN, 2015).

Para cumplir con esta política de inclusión es necesario que existan aulas equipadas y recursos para atender de forma prioritaria a estos estudiantes, y lo más importante contar con profesionales capaces de enseñar y educar de una forma inclusiva.

En las escuelas inclusivas el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo; de esta forma se convierte en tutor de los procesos de mejoramiento escolar, para que sea efectiva la participación de todos los estudiantes con discapacidad, logrando que se organicen, cooperen y aporten para entre todos lograr los objetivos propuestos siempre en bien de la sociedad (Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014).

Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), dentro del perfil profesional para la formación docente se debe tener presente cuatro valores en la enseñanza y aprendizaje primordiales para todos los educadores de la Educación Inclusiva, los cuales se indican a continuación:

- Valorar en positivo la diversidad del alumnado.
- Apoyar a todo el alumnado.
- Trabajar en equipo.
- Desarrollo profesional permanente del profesorado.

Para el cumplimiento del primer aspecto de valorar en positivo la diversidad del alumnado es fundamental el dominio de las áreas de competencia, siendo una de ellas la

concepción de la Educación Inclusiva. El docente debe comprender todas las bases teóricas de la Educación Inclusiva y ser competente en el tratamiento ante las diferencias de los estudiantes, esto implica que el educador tiene que respetar, considerar y entender que la variedad estudiantil es el principal medio del incremento de las oportunidades de aprendizaje.

El segundo aspecto que debe tener un docente para una Educación Inclusiva es apoyar a todo el alumnado, un área de competencia de este valor es de promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes. Por lo cual es necesario que el educador enseñe a sus discípulos todas las aptitudes sociales y emocionales para incrementar las relaciones comunicativas en todo el contexto áulico.

También se establece como área de competencia los enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas, esto hace referencia que es fundamental responder a la diversidad del alumnado, si se presentan dificultades en el aprendizaje, el docente tiene la obligación de modificar el plan curricular con la finalidad de que todos los estudiantes aprendan.

Como tercer valor dentro del perfil del docente está trabajar en equipo y con las familias. El trabajo con el grupo familiar consiste en la existencia del compromiso por parte de los padres en el aprendizaje de sus hijos, deben brindar una atención preferencial en el proceso de aprendizaje. En los estudios realizados por Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio (2014) se evidencia que la participación de la familia dentro del ámbito inclusivo y con total compromiso por la responsabilidad que esto conlleva, propicia respuesta apropiada a la amplia existencia de necesidades de aprendizaje tanto en medios formales como no formales de la educación.

Además, el docente debe ser capaz de trabajar en coordinación y colaboración con el resto de los docentes, a través de estrategias, ideas y asesoramientos será posible brindar una educación de calidad.

El cuarto valor que debe tener un educador es el desarrollo profesional y personal. Es primordial que el docente reconozca la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza para garantizar una educación de excelencia; su constante superación y capacitación profesional que le permitan adquirir las habilidades necesarias para responder a todas las constantes transformaciones y exigencias del sistema de educación.

Es la responsabilidad de todos los educadores el desarrollar y poner en práctica métodos sistemáticos de servicios educativos que ofrezcan las máximas oportunidades

a todos los alumnos, de este modo se suprime la exclusión y se construye la aceptación que conlleva la escuela inclusiva.

El artículo responde a un estudio cuanti-cualitativo sistematizado mediante los métodos de revisión documental, analítico-sintético y estadístico. La revisión documental unido al análisis y síntesis permitieron examinar los elementos teóricos y categorías esenciales para comprender y profundizar en el objeto investigado y el cotejo de las teorías existentes sobre la Educación Inclusiva de los diferentes autores consultados y la formulación de conclusiones después del análisis de los resultados del instrumento aplicado para la recogida de la información brindada por los 120 estudiantes seleccionados aleatoriamente entre la población de 329 estudiantes de la carrera de formación docente de la Enseñanza Básica de la Universidad de Machala (UTMach). El método estadístico permitió la recolección, procesamiento e interpretación de los datos obtenidos mediante un instrumento variante del "cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad" validado por Colmenero & Pegalajar (2015), que permitió analizar la percepción de los futuros docentes sobre la Educación Inclusiva.

El cuestionario contó con los siguientes ítems, que los estudiantes evaluaron según sus criterios en "de acuerdo" o "en desacuerdo".

- 1) La atención a las NEE es un derecho universal.
- 2) Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado.
- 3) Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Básica resulta utópico
- 4) El alumnado con NEE estaría mejor atendido en centros específicos de Educación Especial.
- 5) La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con NEE.
- 6) Trabajar con alumnado con NEE es un trabajo añadido para el profesorado.
- 7) El alumnado con NEE precisa de numerosas modificaciones en el currículum.
- 8) Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado.
- 9) Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo.

10) Se le debe conceder una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios de la carrera.

Los resultados del cuestionario aplicado a los 120 estudiantes de la carrera de Educación Básica se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Percepción sobre la Educación Inclusiva. Estudiantes. Carrera de Educación Básica. UTMach. Período Académico 2017-2018.

Pregunta	De acuerdo		En desacuerdo	
	Cant.	%	Cant.	%
La atención a las NEE es un derecho universal	120	100.0	0	0.0
Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado	97	80.8	23	19.2
Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Básica resulta utópico	21	17.5	99	82.5
El alumnado con NEE estaría mejor atendido en centros específicos de Educación Especial	31	25.8	89	74.2
La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con NEE	106	88.3	14	11.7
Trabajar con alumnado con NEE es un trabajo añadido para el profesorado	31	25.8	89	74.2
El alumnado con NEE precisa de numerosas modificaciones en el currículum	75	62.5	45	37.5
Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado	65	54.2	55	45.8
Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo	98	81.7	22	18.3
Se le debe conceder una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios de la carrera	120	100.0	0	0.0
Considero que la preparación que recibo es suficiente para trabajar plenamente con alumnos con NEE	31	25.8	89	74.2

Fuente: elaborada por los autores.

El análisis de estos datos permitió determinar que, los estudiantes de la carrera de Educación Básica consideran y reconocen la Educación Inclusiva como un derecho universal; sin embargo, algunos, particularmente los del primer y segundo años, piensan que la escuela regular no tiene el deber de atender a todo el alumnado y que es una utopía la inclusión de los estudiantes en las aulas regulares; así mismo perciben la atención a estos educandos como un trabajo añadido para el profesorado; se evidencia así una contradicción que devela falencias en su formación, negando la equidad dentro de las aulas y la oportunidad a los alumnos con NEE de educarse sin restricción de ningún tipo (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2014).

De igual manera estos estudiantes son de la opinión que el alumnado con NEE estaría mejor atendido en centros específicos de Educación Especial, lo que se contrapone con los criterios de Freire (2018), quien estima que promover una Educación Inclusiva es fomentar, a partir de la práctica de la convivencia armónica, la integración de la

participación de la diversidad de capacidades y habilidades, en el contexto educativo; siendo partícipe de la integración de los niños y adolescentes con NEE a las escuelas de enseñanza regular al constituir un aporte benéfico para la comunidad.

Un considerable grupo de entrevistados es del criterio que el sistema educativo, no ofrece los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado y que se precisa de numerosas modificaciones en el currículum; en tal sentido Tello (2014), expresa que la Educación Inclusiva representa una perspectiva que debe servir para examinar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Algunos no reconocen la importancia del trabajo colaborativo entre todos los profesionales del centro educativo para una mejor atención a la diversidad. No se debe soslayar que, para poder responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes es necesaria una mayor participación y cooperación, es necesario un

ambiente colaborativo donde los docentes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Olivencia, 2013).

Respecto a la formación de los futuros maestros, la totalidad de los entrevistados opinan que se le debe conceder una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios de la carrera y consideran que la preparación que reciben no es suficiente para trabajar plenamente con alumnos con NEE. En tal sentido Abulhamail, et al. (2014), opinan que todos los educadores deben estar preparados para atender las necesidades del alumnado y brindar una educación de calidad. Es importante que dentro de las instituciones educativas se cuenten con docentes especializados en la Educación Inclusiva con la finalidad de otorgar una buena atención a todos los estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad (Sánchez-Tarazaga, 2014).

CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta permitieron determinar la percepción de los estudiantes de la carrera de Educación Básica respecto a la Educación Inclusiva. La consideran como un derecho universal.

A pesar de la adecuada percepción de la generalidad de los estudiantes sobre la inclusión educativa para estudiantes con NEE, se evidencian falencias en la concepción que sobre ella tienen algunos al considerar que:

- la escuela no tiene el deber de atender a todo el alumnado.
- es una utopía la inclusión de los estudiantes en las aulas regulares.
- el alumnado con NEE estaría mejor atendido en centros específicos de Educación Especial.
- la atención del alumnado con NEE es un trabajo añadido para el profesorado,
- el sistema educativo no ofrece los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado.
- el trabajo colaborativo entre todos los profesionales del centro educativo no es necesario para una mejor atención a la diversidad.
- la preparación que reciben no es suficiente para trabajar plenamente con alumnos con NEE.

Aunque no es el sentir general, si constituye un llamado de alerta, que precisa del análisis reflexivo de los docentes y autoridades educativas para generar estrategias

que faciliten la revisión del currículum y la toma de acciones oportunas para perfeccionar la formación docente, donde se conceda una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios, que permita la concepción de la Educación Inclusiva como el resultado de la lucha contra la discriminación y la vulneración de los derechos de las personas con NEE, política educativa con la finalidad de eliminar los factores de exclusión y otorgar a todos los individuos la misma igualdad de oportunidades de recibir una educación con calidad y calidez, que logre satisfacer las necesidades del alumnado mediante la transformación del esquema educativo, para lo cual el docente deberá tener un perfil profesional que integre la valoración positiva de la diversidad en el contexto áulico, apoyar a sus discípulos, trabajar en equipo y tener un desarrollo profesional permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abulhamail, A. S., et al. (2014). Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy. *Seizure*, 23(4), 280-283. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24445017>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la Educación Inclusiva: Perfil profesional del docente en la Educación Inclusiva*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. Opción, 33(83), 203-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31053772007.pdf>
- Cabo, M. G. (2017). *Educación Inclusiva: síndrome de Down, uno más en el aula de educación primaria*. Universidad internacional de la Rioja, 1-56. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/.GAR-CIA%20CABO%2C%20MARIA.pdf>
- Colmenero, R. J., & Pegalajar, P. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre educación*, 29, 165-189. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3456>
- Dussan, C. P. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. Recuperado de: <http://www.Dialnet-Educación Inclusiva-5386258.pdf>

- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- Ecuador. Consejo Nacional de Integración para las Personas con Discapacidad. (2014). *Agenda Nacional para la igualdad en Discapacidades*. Quito: CONADIS.
- España. Red Nacional de Educación DOWN. (2015). Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa. *Down*. Recuperado de <http://inico.usal.es/cdjourndas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjourndas-inico.../088.pdf>
- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2014). *Luces y sombras de la inclusión en Educación Básica*. Congreso Internacional de Educación Inclusiva, Tlaxcala, México D. F.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of inclusion and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326088.pdf>
- Juárez, N. J., & Comboni, S. S. (2016). Educación Inclusiva: retos y perspectiva. Eje Central. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/06Eje.pdf>
- Olivencia, J. J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 13(3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44729878025/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación Inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes, atención a la diversidad e implicaciones en la formación. La voz del profesorado de Castellón. *Quaderns digitals*. Recuperado de https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_839/a_113_71/11371.pdf
- Santos, M. A., Cernadas, F. X., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403118837.pdf
- Tello, S. (2014). La inclusión educativa en escuelas regulares avanza. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/.../inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapa>

26

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA LA PLANIFICACIÓN DE INVENTARIOS: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA ADMINISTRACIÓN FINANCIERA A CORTO PLAZO

METHODOLOGICAL PROCEDURE FOR THE PLANNING OF INVENTORIES: A PROPOSAL FOR TEACHING THE SUBJECT FINANCIAL ADMINISTRATION TO SHORT TERM

MSc. Yanelys Álvarez Sánchez¹

E-mail: yasanchez@ucf.edu.cu

MSc. Marisela Toledo Diez¹

E-mail: mtdiaz@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Álvarez Sánchez, Y., & Toledo Diez, M. (2018). Procedimiento metodológico para la planificación de inventarios: una propuesta para la enseñanza de la asignatura Administración financiera a corto plazo. *Revista Conrado*, 14(65), 201-210. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo presentado destaca la importancia de ofrecer herramientas de carácter metodológico para el desarrollo de habilidades que pueden contribuir a la formación de futuros especialistas de las ciencias económicas. Su objetivo es proponer un procedimiento que contribuye al aprendizaje mediante un conjunto de métodos cuantitativos de la planificación de los inventarios. El referido procedimiento ilustra cómo poder coadyuvar a las decisiones sobre políticas de inventarios que se deben adoptar en las empresas, y puede contribuir a la clasificación de productos que posibilitan la planificación óptima del inventario; para su aplicación se emplean las técnicas informáticas, elemento indispensable para la enseñanza del actual profesional en la esfera de la economía.

Palabras clave:

Administración, enseñanza, inventarios, planificación, procedimiento.

ABSTRACT

The presented article highlights the importance of offering tools of methodological character for the development of abilities that can contribute to the formation of specialist future of the economic sciences. Their objective is to propose a procedure that contributes to the learning by means of a group of quantitative methods of the planning of inventories. The referred procedure illustrates how to be able to help to the decisions in political of inventories that should be adopted in the enterprises, and it can contribute to the classification of products that facilitate the good planning of the inventory; for their application the computer techniques used are indispensable elements in the current professional's teaching in the sphere of the economy.

Keywords:

Administration, teaching, inventories, planning, procedure.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual cubano se requiere con urgencia garantizar un egresado de la Educación Superior profesionalmente competente, en correspondencia con el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica.

El graduado de la especialidad de Economía con posibilidades de desempeño en la actividad empresarial debe responder a los requerimientos relacionados con la solución continua del uso eficiente de los recursos materiales y financieros, y a su vez, ser un profesional en constante vinculación entre teoría y práctica.

La praxis demuestra que la enseñanza suscita en el docente la necesidad de tener conocimientos, habilidades y experiencias que pueda transmitir. No es posible que el profesor pueda enseñar lo que no conoce.

Los estudiantes necesitan oportunidades para aprender de múltiples maneras, y los maestros necesitan tener un repertorio pedagógico que se basa en una mirada de teóricos del aprendizaje (Rendón, Reyes & Torres, 2018).

La asignatura Administración financiera a corto plazo se imparte a estudiantes que cursan el tercer año de la carrera de Licenciatura en Economía y abarca, entre otros temas, el relacionado con la planificación de inventarios.

Esta temática como se conoce ha sido tratada por diversos autores desde hace varias décadas y aún mantiene su vigencia, en función de la búsqueda constante de perfeccionar el proceso de planificación y administración de recursos.

La administración de los inventarios es un reto cada vez más complejo, administrar los recursos y capacidades, gastar menos, cumplir mejor y responder más rápidamente a las necesidades cambiantes de los clientes.

En este sentido, la gestión de inventarios constituye un área de las organizaciones en la cual es factible la reducción de costos sin llegar a reducir los ingresos, elemento fundamental para la supervivencia de las empresas en tiempos modernos, según expresan los autores Sucky (2005); Ortiz (2004); Jiménez (2005), citado por Peña & Silva (2016).

En virtud de lo anterior puede comprenderse que la planificación del inventario es un proceso necesario para alcanzar el éxito en la administración de cualquier negocio; mantener inventarios en las organizaciones implica altos costos, por ello es necesario minimizar las existencias en almacenes, para garantizar una producción eficiente sin descuidar la satisfacción del servicio al cliente.

DESARROLLO

Las consideraciones expuestas fundamentan la necesidad de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje con métodos y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la formación de especialistas de nivel superior en Cuba, que propicien la búsqueda de soluciones y la adopción de decisiones a partir de criterios científicos, económicos, de protección del medio ambiente y de la defensa del país, según recoge el modelo del profesional (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2010).

Resulta pertinente la elaboración de un procedimiento metodológico que integre los distintos elementos que determinan la planificación eficiente de los inventarios. El procedimiento propuesto es elaborado a partir de los criterios de Lorenzo (2008); y Dickinson, Espinosa & Ripoll (2009), relacionados con la administración de inventarios, consta de dos fases, subdivididas en varias etapas que se describen a continuación.

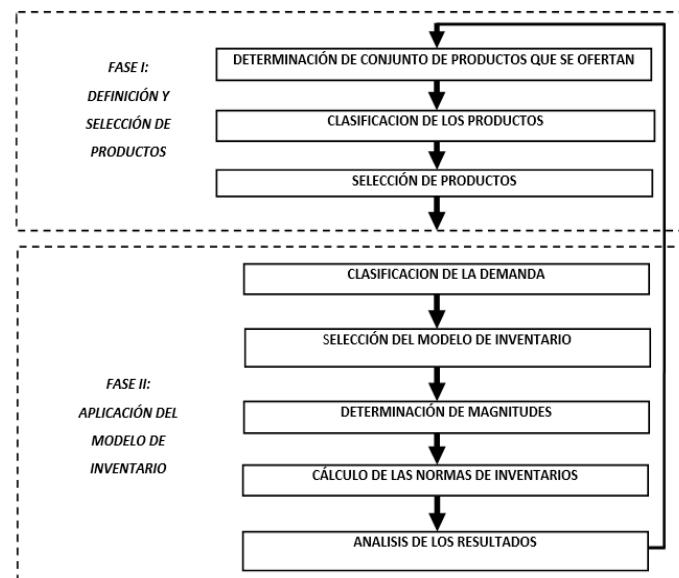


Figura 1. Procedimiento para la planificación de los inventarios.

Fuente: Álvarez & Rodríguez (2012).

Fase I: Definición y selección de productos. Esta fase está compuesta por tres etapas. Primeramente, se determina el conjunto de productos necesarios para el estudio, luego se aplica un método de clasificación y por último se seleccionan aquellos que necesitan una mejor planificación por su alta demanda y costos. Cada etapa se detalla a continuación.

Etapa 1: Determinación del conjunto de productos. Comienza con la recopilación de los datos necesarios en la entidad objeto de estudio; para ello se solicitan los informes de consumos por cada año en estudio. En los

informes que realizan las empresas, los productos son clasificados por código, además de poseer el nombre y la descripción de cada uno. No deben incluirse en la base de datos a confeccionar artículos que no presenten estabilidad en sus ventas a lo largo de los períodos en estudio, en caso contrario debe estar debidamente

justificado. Se recomienda el uso del tabulador electrónico Microsoft Excel, para organizar la información y comenzar el procesamiento de la misma. La Tabla 1 muestra la forma de presentar la información obtenida sobre la demanda mensual del producto y los atributos pertinentes para su clasificación.

Tabla 1. Modelo propuesto para captar la información primaria.

Producto j	Año m												
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	PC
1													
.													
n													

Donde:

n: cantidad de productos

m: cantidad de años

(E, F, M, A, M, J, J, A, S, O, N, D): meses del año

Atributos considerados para clasificar los productos:

PV: precio de venta del producto j

PC: precio de compra del producto j

MU: margen unitario del producto j

MUT: margen unitario total anual del producto j

CT: costo total anual del producto j

VT: ventas totales anuales en unidades físicas del producto j

La información referida al precio de venta (PV) y precio de costo (PC) se obtiene de los registros de la empresa. El margen unitario (MU) se calcula restando al precio de venta el precio de costo; el margen unitario total (MUT) es resultado del producto entre el margen unitario y las ventas totales en unidades físicas (VT), que a su vez se obtienen sumando los valores contenidos en cada uno de los meses del año; el costo total (CT) se obtiene multiplicando el precio de costo por las ventas totales en unidades físicas. Mientras mayor sea la cantidad de años (m), mayor será el número de datos recopilados, y por consiguiente, mejor calidad y veracidad tendrán los resultados obtenidos por la aplicación de las técnicas que se proponen en el procedimiento.

Etapa 2: Clasificación de los productos. Se propone el método ABC con enfoque multicriterio, plantea diferenciar los artículos entre los importantes y escasos (categoría A) y los numerosos y triviales (categoría C), con un grupo intermedio que no participa de ninguna de ambas

denominaciones (categoría B). Los artículos escasos se pueden administrar en forma intensa y controlar la mayoría del valor del inventario. La clase A comúnmente incluye el 20% de los artículos y el 80% del valor invertido, por lo que representa la cantidad más significativa. En el otro extremo la clase C incluye el 50% de los artículos y representa únicamente el 5% del valor invertido. Estos artículos contribuyen muy poco al valor de los inventarios. En el punto medio está la clase B, con un 30% de los artículos y 15% del valor invertido. Los porcentajes indicados para cada estrato son solo indicativos y no deben tomarse como raseros rígidos para la estratificación en cada caso particular. En realidad, las proporciones informadas reflejan regularidades que sólo se cumplen en conjuntos suficientemente grandes y empleando indicadores, que no distorsionen la naturaleza esencial de los presupuestos teóricos de la Ley de Pareto.

Paso 1. Determinar los criterios que miden el grado de importancia de cada producto. Se sugiere tener en cuenta por la importancia que tienen en empresas los siguientes:

1. Valor del producto en inventario (cantidad del producto adquirido por el precio de adquisición).
2. Mayor demanda (consumo del último año comparado con la media histórica).
3. Demora en el tiempo de entrega (cantidad de tiempo que demora la empresa en recibir el producto luego de haberlo solicitado).

Paso 2. Evaluar el impacto de cada criterio i, en el desempeño de la organización, para cada producto j.

Se le asocia un valor a cada tipo de impacto. Se propone: alto impacto: 3; impacto medio: 2; bajo *impacto*: 1. Seguidamente se define para cada criterio el nivel de impacto que tiene cada tipo de producto, y se propone para cada criterio:

Criterio 1: Valor del producto en inventario (ABC clásico)

A continuación, se hace una clasificación ABC de los productos donde se determinan los productos que mayores costos representan para la empresa.

Para aplicar la clasificación ABC (según costo total de adquisición en un determinado periodo), se propone el siguiente procedimiento:

- Considerar una unidad de tiempo para todos los productos, por ejemplo, un año.
- Determinar, según una unidad de tiempo los siguientes elementos:
 - Movimiento anual
 - Costo unitario de adquisición
 - Calcular los costos totales para cada producto y total general.
 - Ordenar los productos de forma decreciente según los costos anteriores.
 - Calcular la suma acumulada de los costos.
 - Calcular el porcentaje que representa cada suma acumulada, por producto, del total general.

Para los artículos A se toman aquellos productos "j" con $j = 1, \dots, i$ para los cuales se cumple que:

$$\frac{\sum_{j=1}^i c_j}{\sum_{j=1}^n c_j} \leq 0.8$$

B: Se toman aquellos productos "j" con $j = i+1, \dots, t$ para los cuales se cumple que:

$$0.8 < \frac{\sum_{j=1}^i c_j + \sum_{j=i+1}^t c_j}{\sum_{j=1}^n c_j} \leq 0.9$$

C: Se toman los restantes productos.

Entonces finalmente se asigna la puntuación de la siguiente forma:

3 (Alto impacto) = A

2 (Impacto medio) = B

1 (Bajo impacto) = C

Donde $c_1 > c_2 > c_3 > \dots > c_n$

Criterio 2: Mayor demanda

Para aplicar el criterio de Mayor demanda, se proponen los pasos siguientes:

- Calcular los Consumos totales $CT = \sum_{j=1}^n C_{pj}$
- Calcular el consumo promedio $CT = \frac{CT}{n}$
- Calcular la desviación Standard de las CT

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (C_{pj} - CP)^2} = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (C_{pj} - CP)^2}$$

- Si $C_{pj} \geq CP + s$ entonces: 3 (Alto impacto)

Si $CP \leq C_{pj} < CP + s$ entonces: 2 (Impacto medio)

Si $C_{pj} < CP$ entonces: 1 (Bajo impacto)

Es importante especificar que en este caso $C_{pj}C_{pj}$ se refiere al consumo del último año en estudio.

Criterio 3: Demora del tiempo de entrega

Se clasifican los productos tomando como referencia la siguiente escala, basándose en los días que demoran en obtenerse los productos luego de haberlos solicitado.

Demora (en días)	Clasificación
0-10	3
10-20	2
20-30	1

Etapa 3: Selección de los productos. Determinar los rangos de valores para los diferentes grupos. Finalmente se clasifican los productos de acuerdo a la suma de la puntuación obtenida en cada uno de los criterios antes explicados de la siguiente forma:

- Primero se suma la puntuación que obtuvo el producto j en los diferentes criterios establecidos.

$i=1, \dots, m$

$j=1, \dots, n$

Donde:

m: cantidad de criterios

n: cantidad de productos.

- Se establece el rango de clasificación mediante las siguientes expresiones:

$$\text{Grupo A: } E_{tj} = (2*(m-1)+3 ; 3*m)$$

$$\text{Grupo B: } E_{tj} = (m+2 ; 2*m)$$

$$\text{Grupo C: } E_{tj} = (m ; m+1), \text{ Donde:}$$

E_{tj} : Puntuación total del producto j en los criterios i.

El uso de la tabla facilita la implementación de lo antes expuesto.

Tabla 2. Resumen de la clasificación multicriterio.

Producto j	Criterio i						E _{tj}	Clase
	1	2	3	4	...	m		
1								
:								
n								

Se recomienda para los artículos clase A: Establecer un nivel de servicio del 80 al 90 %, un control general estrecho de los productos de tipo A, obtener pronósticos individuales de demanda para cada artículo de tipo A, bajar el tiempo de entrega necesario para hacer pedidos o producir el artículo.

Fase II: Aplicación del modelo de inventario. La fase está compuesta por cinco etapas que son: clasificación de la demanda, selección del modelo de inventario, determinación de las magnitudes, cálculo de las normas de inventario para los productos clasificados como A, y análisis de la política óptima de inventario.

Etapa 4: Clasificación y determinación de la demanda. El análisis de la demanda implica el estudio de los siguientes aspectos:

- **Paso 1.** Establecer el nivel de dependencia. (Demanda dependiente o demanda independiente):

Se considera demanda independiente a aquella que se ve influenciada directamente por las condiciones del mercado y por tanto es independiente a la demanda de cualquier otro artículo. Por lo general aquí se agrupan los productos terminados y los aprovisionamientos, y se considera demanda dependiente a aquella que depende de la demanda de otro artículo, se relaciona con la demanda de partes o piezas de ensamble, así como de productos en proceso y es generada mediante un programa de producción o venta. Los artículos se gestionan mediante filosofías de requerimientos, entre las que se destacan las técnicas de simulación.

- **Paso 2.** Determinar el grado de conocimiento de la demanda (determinista o aleatoria)

La demanda es determinista cuando se conoce exactamente la cantidad y el momento en que va a ser necesitado. Se considera que la demanda es aleatoria cuando no se conoce con certeza la cantidad y el momento en que van a ser necesitados los artículos, pero si es posible conocer la distribución de probabilidades que sigue el comportamiento de la misma; en este caso se propone emplear el coeficiente de variabilidad que establezca el umbral para clasificar la demanda. Cuando el coeficiente de variabilidad es menor 0.10 la demanda tiene un comportamiento determinístico y en caso contrario la demanda es aleatoria.

Demandas para un período de planificación

Para realizar el cálculo de la demanda se pueden utilizar métodos de pronósticos cuantitativos. Si se utilizan series de datos históricos se recomienda el uso de los métodos promedios móviles y alisamiento exponencial, por su fácil instrumentación.

Procedimiento para el cálculo del coeficiente de variabilidad. El siguiente paso en el estudio de la demanda es determinar el coeficiente de variabilidad con el objetivo de clasificar la demanda en determinista o probabilista, y así poder seleccionar el tipo de modelo de inventario a utilizar de acuerdo con esta clasificación.

Para calcular el coeficiente de variabilidad se observan las demandas d_1, d_2, \dots, d_n durante n períodos de tiempo. Se procede de la siguiente manera:

Calcular la estimación \bar{d} de la demanda promedio por período mediante:

$$\bar{d} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n d_j$$

Calcular la varianza estimada por período mediante:

$$Est \quad var \quad D = \frac{1}{n-1} \sum_{j=1}^n (d_j - \bar{d})^2$$

Calcular un estimado de la variabilidad relativa de la demanda (llamado coeficiente de variabilidad). Este valor se

$$CV = \frac{Est \quad var \quad D}{\bar{d}^2}$$

representa con VC y se calcula como

Si $VC > 0.1$ la demanda es probabilística. De lo contrario, se supone demanda determinística.

Etapa 5: Definición del modelo para establecer la política óptima de inventarios. Para definir el modelo matemático se debe tener en cuenta los siguientes elementos: Grado de conocimiento de la demanda, y Magnitudes conocidas.

Tabla 3. Resumen de aspectos a tener en cuenta para seleccionar entre modelos determinísticos.

Modelos Matemáticos Determinísticos	Descripción para su uso
EOQ.	La demanda es uniforme (constante y continua) El abastecimiento se recibe todo junto, no en partes (global) El tiempo de entrega es constante.
EOQ con faltantes o agotamiento.	Se cumplen todos los supuestos del EOQ, solo que, si el cliente admite faltantes, es decir, que su pedido se satisfaga después, cuando no se tiene un artículo en almacén, entonces la venta no se pierde. Bajo esta condición, el inventario puede reducirse. Los costos anuales de inventario deben considerar entonces los costos de faltante.
EOQ con reabastecimiento uniforme.	Se cumplen todos los supuestos del EOQ excepto el segundo. En este caso los bienes llegan uno a uno conforme salen de la línea de ensamblaje. La tasa de reabastecimiento debe ser mayor que la tasa de demanda; de otra manera, no habría inventario.
EOQ con descuentos por cantidad	Se cumplen todos los supuestos del EOQ. Este modelo debe usarse cuando se tiene la oportunidad de recibir un descuento en la compra de una cantidad grande. Puede ser el costo de tener un inventario adicional que quede más que compensada reduciendo el costo de compra.

Modelos probabilistas de inventario.

Modelo período fijo de reorden

El período fijo de reorden se determina por la siguiente expresión matemática:

$$T^* = \sqrt{\frac{2C_3}{\theta C_1}}$$

Donde:

T^* : Período fijo de reorden, C_3 : Costo de reaprovisionamiento, C_1 : Costo de almacenamiento, N : Demanda anual.

En este tipo de modelo el reaprovisionamiento se realiza cada cierto período óptimo de tiempo (fijo) en el cual se revisa el inventario y se pide la diferencia entre el nivel de inventario óptimo y las existencias en ese momento. El nivel de inventario óptimo se formula matemáticamente de la siguiente forma:

$s^* = D(T^* + L) + \beta$, Donde: S^* : nivel óptimo de inventario. D : Demanda diaria Promedio. L : Tiempo de Entrega Promedio. T^* : Período fijo de reorden. σ : Desviación estándar para la demanda del tiempo de entrega. Z : Nivel de Servicio. B : Inventario de seguridad. (σZ) . También puede calcularse el costo óptimo del inventario, utilizando la siguiente expresión matemática.

$$C^* = N \cdot 3 / n^* + n^* C_1 / 2$$

Modelo cantidad fija de reorden

El modelo de cantidad fija de reorden se determina por la siguiente expresión matemática:

$$n^* = \sqrt{\frac{2N \cdot 3}{\theta C_1}}$$

Donde:

C_3 : Costo de reaprovisionamiento, C_1 : Costo de almacenamiento, N : Demanda anual, θ : Horizonte temporal.

En este tipo de modelo el reaprovisionamiento se realiza cuando el inventario baja al punto de reorden por la cantidad óptima previamente calculada. El punto de reorden se calcula a través de la siguiente expresión matemática:

$$R = DdL + \beta \quad \text{Punto de reorden}$$

Donde:

D : Demanda diaria Promedio, L : Tiempo de Entrega Promedio, σ : Desviación estándar para la demanda del tiempo de entrega, Z : Nivel de Servicio, β : Inventario de Seguridad. (σZ)

Etapa 6: Determinación de las magnitudes. Las principales magnitudes que se presentan en un modelo de inventario son: Costo de almacenamiento por unidad de producto, Costo de agotamiento (ruptura) por unidad de producto, Costo de hacer un pedido.

Cálculo del gasto de almacenamiento: Para efectuar el cálculo del gasto de almacenamiento se debe tener en cuenta los gastos más significativos asociados al almacenamiento. En este caso son: Gasto de salario, Gasto por depreciación del almacén, Gasto por mantenimiento, Gasto por energía.

Cálculo del gasto de salario: Para calcular el gasto de salario se propone determinar el peso ponderado de cada producto con respecto al total de productos analizados correspondientes a la clasificación de los mismos y tomando como base el inventario promedio. El costo unitario se mantiene constante para el período.

Se calcula:

$$IPi = (E - S)Cui$$

$$PPi = \frac{IPi}{P}$$

$$CSi = S \times PPi$$

$$CSui = \frac{CSi}{\sum_{i=1}^n IPi}$$

Donde:

$$i : \text{Producto } i = \overline{1, n}$$

IPi: Inventario promedio del producto i. (En unidades o pesos en dependencia del cálculo)

$$E : \text{Total de entradas del producto } i$$

Si: Total de salidas del producto i

Cui: Costo unitario del producto i

$$PPi : \text{Peso ponderado del producto } i$$

IP: Inventario promedio total

$CSui$: Gasto de salario por unidad de producto i

CSi : Gasto de salario para producto i

S : Gasto de salario

Cálculo del gasto por depreciación del almacén: Se propone aplicar a la depreciación del edificio el por ciento equivalente del área que ocupa el almacén con respecto

al área total del edificio. A este valor se le aplica el peso ponderado del producto ya calculado anteriormente, obteniéndose el gasto por depreciación. Dividido este valor por el total de unidades promedio en el inventario se obtiene el gasto por depreciación por unidad de producto.

Se calcula:

$$IPi = (E - S)Cui$$

$$PPi = \frac{IPi}{P}$$

$$CDi = D \times PPi$$

$$CDui = \frac{CDi}{\sum_{i=1}^n IPi}$$

Donde:

$$i : \text{Producto } i = \overline{1, n}$$

IPi: Inventario Promedio del producto i. (En unidades o pesos en dependencia del cálculo)

$$E : \text{Total de entradas del producto } i$$

Si: Total de salidas del producto i

Cui: Costo unitario del producto i

$$PPi : \text{Peso ponderado del producto } i$$

IP: Inventario promedio total

$CDui$: Gasto de depreciación por unidad de producto i

CDi : Gasto de depreciación por producto i

D : Gasto de depreciación

Cálculo del gasto de mantenimiento: Se propone calcular el gasto de los productos que se utilizan para esta función y el gasto de salario del personal vinculado al mantenimiento para el período analizado. A este gasto se le aplica el peso ponderado del producto y se obtiene el gasto por concepto de mantenimiento para el mismo. Dividido este valor por el total de unidades promedio en el inventario se obtiene el gasto por mantenimiento por unidad de producto.

Se calcula:

$$IPi = (E - S)Cui$$

$$PPi = \frac{IPi}{P}$$

$$CMi = M \times PPi$$

$$CMui = \frac{CMi}{\sum_{i=1}^n IPi}$$

$$\text{Donde: } i : \text{ Producto } i = \overline{1, n}$$

IPi: Inventario Promedio del producto i. (En unidades o pesos en dependencia del cálculo)

$$E : \text{ Total de entradas del producto } i$$

$$\text{Si: Total de salidas del producto } i$$

$$Cui: \text{ Gasto unitario del producto } i$$

$$PPi : \text{ Peso ponderado del producto } i$$

IP: Inventario promedio total

$$CMui : \text{ Gasto de mantenimiento por unidad de producto } i$$

$$CMi : \text{ Gasto de mantenimiento por producto } i$$

$$M : \text{ Costo de mantenimiento}$$

Cálculo del gasto de energía: Se propone clasificar los productos en cuanto a su requerimiento energético. Se debe tener en cuenta el consumo de cada equipo, la cantidad de horas que funcionan al día y el costo del Kw/h para el período analizado. Al gasto calculado se le aplica el peso ponderado del producto con respecto al total obteniéndose el gasto por concepto de energía por producto. Dividido este valor por el total de unidades promedio en el inventario se obtiene el gasto por mantenimiento por unidad de producto.

Se calcula:

$$IPi = (E - S)Cui$$

$$PPi = \frac{IPi}{P}$$

$$CEi = E \times PPi$$

$$CEui = \frac{CEi}{\sum_{i=1}^n E}$$

Donde:

$$i : \text{ Producto } i = \overline{1, n}$$

IPi: Inventario Promedio del producto i. (En unidades o pesos en dependencia del cálculo)

$$E : \text{ Total de entradas del producto } i$$

$$\text{Si: Total de salidas del producto } i$$

$$Cui: \text{ Gasto unitario del producto } i$$

$$PPi : \text{ Peso ponderado del producto } i$$

IP: Inventario promedio total

$$CEui : \text{ Gasto de energía por unidad de producto } i$$

$$CEi : \text{ Costo de energía por producto } i$$

$$E : \text{ Costo de energía}$$

Cálculo del costo por agotamiento o ruptura: La determinación del costo de agotamiento depende del tipo de producto y de la utilización del mismo. El agotamiento de un producto puede afectar un servicio o la producción de un bien, por lo tanto, para medir el mismo deben analizarse los efectos negativos que pudiera traer no disponer del producto o el servicio para cada caso en particular.

Cálculo del costo de ordenar un pedido: Está relacionado con la adquisición de un grupo o lote de artículos. No depende de la cantidad de artículos adquiridos; se asigna al lote entero. Este costo incluye fundamentalmente: gasto de material de oficina y gasto de salario. A continuación, se propone una forma sencilla de calcular cada uno de estos costos.

Gasto de Material de Oficina

$$GMOD_j = GMOM_j / 4$$

Donde:

GMOD : Gasto de material de oficina diario.

GMOM : Gasto de material de oficina mensual.

Gasto de Salario

$$\mathbf{G}_j = [(\mathbf{M}_j + \mathbf{V}_j + \mathbf{S}_j + \mathbf{F}_j)/192] * h_j$$

Donde:

GS: Gasto de salario.

SM: Salario mensual.

V: Vacaciones (9.09%*SM)

SS: Seguridad social. (12%*SM)

FT: Fuerza de trabajo. (25%*SM)

h: Número de horas necesarias para preparar un pedido.

Finalmente se suman los valores obtenidos en cada uno de los costos y se obtiene el costo de pedido por cada producto seleccionado.

$$C_{0j} = GMOD_j + \mathbf{G}_j + G$$

$$C_0$$

Donde: C_0 - Costo de ordenar un pedido.

Etapa 7: Cálculo de las normas de inventario. Se aplica WinQSB

La toma de decisiones en los distintos niveles de las organizaciones cada vez es de mayor complejidad, dadas las crecientes restricciones de disponibilidad de todo tipo de recursos. La llamada administración científica aboga por el uso de los métodos cuantitativos en la toma de decisiones empresariales.

El software WinQSB en la aplicación del procedimiento metodológico para la planificación de inventarios.

Es una aplicación de fácil manejo; constituye una herramienta indispensable en materias como la investigación de operaciones, los métodos de trabajo, planeación de la producción, evaluación de proyectos, control de calidad, simulación, estadística, entre otras. Una vez seleccionando el módulo con el cual se desea trabajar, aparecerá una ventana cuyas características iniciales serán similares para todos los módulos del WinQSB. La parte superior de la ventana llamada TITULO indica el nombre del módulo seleccionado, en este caso se optó por mostrar el módulo de Teoría y Sistema de Inventario (Inventory Theory and System). En la ventana Especificaciones del problema de

inventario (Inventory Problem Specification) procedemos a digitar los datos básicos para la solución del problema.

Etapa 8: Análisis de los resultados

Al efectuar los cálculos necesarios se define la mejor política de inventario. Se propone efectuar el cálculo del costo óptimo del inventario antes y después de la utilización de la política óptima con el fin de realizar un análisis comparativo entre ambos. Los resultados obtenidos pueden utilizarse como información de entrada en el software que soporte el sistema utilizado en la gestión económico-financiera por la organización de manera tal que faciliten el proceso de toma de decisiones.

- A partir de las normas obtenidas por el WinQSB se comprueba la validez de estos resultados. Se analiza si los resultados del modelo se corresponden con la realidad objetiva.
- Realizar un análisis comparativo entre el estado actual y el estado deseado y evaluar el impacto de la nueva propuesta
- Proponer la estrategia para implementar una política de inventario que contribuya a minimizar los costos por esta actividad.

CONCLUSIONES:

La teoría de inventarios a pesar de haber sido tratada ampliamente por diversos autores, en la actualidad resulta insuficiente la utilización de los modelos económicos matemáticos para establecer una política de inventario óptima con procedimientos flexibles para calcular los costos asociados a los sistemas de inventario, estudios de previsión de la demanda, incluyendo la falta de personal idóneo, entre otros.

El procedimiento metodológico para la planificación de los inventarios puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Administración financiera a corto plazo en la referida temática. En su aplicación se utilizan técnicas para clasificar los productos de acuerdo al método ABC multicriterio, posibilitando establecer el control necesario que se debe ejercer sobre cada uno de los productos a estudiar.

Las técnicas empleadas en el procedimiento metodológico propuesto es una vía para ayudar a incentivar en los estudiantes la creatividad, el análisis y el trabajo independiente en la asignatura Administración financiera a corto plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez, Y., & Rodríguez, D. (2012). Procedimiento de mejora de la planificación de inventarios en la Nueva Isla. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 176. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2012a/>

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010). Plan de Estudio D. La Habana: MES.

Dickinson, Y., Espinosa, D., & Ripoll, V. (2009). Propuesta de un procedimiento para el proceso de planificación del inventario en el hotel Herradura. *Contabilidad y Negocios*, 4(8), 5-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2816/281621776002.pdf>

Lorenzo, Y. (2008). *Procedimiento de mejora de la administración de inventarios en la Empresa de Promociones Artísticas y Literarias Artex* (Tesis de Maestría). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Peña, O., & Silva, R. (2016). Factores incidentes sobre la gestión de sistemas de inventario en organizaciones venezolanas. *Factores incidentes sobre la gestión de sistemas de inventario en organizaciones venezolanas*. Telos, 18(2), 187-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99345727003.pdf>

Rendón, I., Reyes, B., & Torres, B. (2018). Proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Conrado*, 14(63). Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/747>

27

EL ÁREA EMPRENDIMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. UNA PERSPECTIVA DESDE LA INTEGRACIÓN Y TRANSVERSALIZACIÓN EN BÁSICA PRIMARIA

THE ENTREPRENEURSHIP AREA IN THE LEARNING-TEACHING PROCESS. A PERSPECTIVE FROM INTEGRATION AND TRANSVERSALIZATION IN PRIMARY BASICS

MSc. Deyner Hinestrosa Moreno¹

E-mail: dehimo86@hotmail.com

Lic. Janet Tobar Guerrero²

E-mail: janehtobar@yahoo.com

Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo³

E-mail: bmonteagudo@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa Santa Rosa. Cali. Colombia.

² Institución Educativa Cristóbal Colón. Cali. Colombia.

³ Universidad Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hinestrosa Moreno, D., Tobar Guerrero, J., & Bermúdez Monteagudo, B. (2018). El área emprendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una perspectiva desde la integración y transversalización en Básica Primaria. *Revista Conrado*, 14(65), 211-216. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia reclama que la educación prepare no solamente a los escolares para la ciudadanía, sino también para el trabajo y para la vida, es por ello, que establece la integración en el currículo del área emprendimiento en los diferentes niveles educativos. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica primaria colombiana, permite sumergir estrategias que favorecen la adecuación de los diferentes contenidos de las áreas, recursos y medios de enseñanza en pos de la mejora constante considerando las necesidades de los escolares, la flexibilidad del currículo y las condiciones de las instituciones educativas. En el presente artículo como resultado del proceso investigativo realizado por los autores en el grado de transición y en la básica primaria colombiana, se precisa analizar la utilidad del enfoque transversalista en los propósitos de integrar contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave:

Integración, flexibilidad, condiciones, proceso, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The Ministry of National Education in Colombia demands that education prepare not only schoolchildren for citizenship, but also for work and for life, that is why, it establishes the integration in the curriculum of the entrepreneurship area in the different educational levels . From this perspective, the teaching-learning process in the Colombian primary basic education, allows to submerge strategies that favor the adaptation of the different contents of the areas, resources and means of education in pursuit of the constant improvement considering the needs of the students, the flexibility of the curriculum and the conditions of educational institutions. In the present article as a result of the investigative process carried out by the authors in the degree of transition and in the Colombian primary school, it is necessary to analyze the usefulness of the transversalist approach in the purposes of integrating contents in the teaching-learning process.

Keywords:

Integration, flexibility, conditions, process,

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de los tiempos la enseñanza ha tomado fuerza en el perfeccionamiento de las habilidades que debe construir el ser humano para poder ampliar sus posibilidades de desarrollo, en la actualidad esa enseñanza está de la mano con el aprendizaje convirtiéndose en un solo proceso que brinda las herramientas que el escolar necesita para aplicar el conocimiento asimilado a determinado objetivo.

A nivel mundial se perciben dos concepciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA): la primera corresponde a lo pasivo tradicional, se caracteriza porque el profesor es la persona que contiene la información y transmite al estudiante, siendo este el sujeto que recibe la información dada (López, 2013). En la actualidad algunos docentes utilizan estrategias metodológicas tradicionales que no permiten la evolución en el sistema educativo. La segunda es de carácter activo y de relación bidireccional, se caracteriza porque el que enseña aprende y también el que aprende enseña, porque enseñar no existe sin aprender (Carbonell, 2006). Para el autor de esta investigación hay empatía en lo que se aprende y se enseña, cada uno se vuelve guía e incentiva el aprendizaje del otro para cumplir los objetivos planteados, lo que reclama de la dirección participativa.

Es evidente por los resultados exhibidos en los diferentes monitoreos realizados en la básica primaria por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), en los países Latinoamericanos, (LLERCE, y SERCE), que no existe una directriz clara en las instituciones educativas para conseguir la mejora de la percepción educativa, son insuficientes las estrategias utilizadas desde todos los espacios educativos para las demandas del PEA.

Ante estos desafíos los diferentes países tienen retos para construir nuevos horizontes en la educación, propiciando la calidad y avance positivo de esta, esas metas previstas para el 2030 por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) giran en torno a que haya una inclusión proactiva de todos los individuos que participen en el PEA, espacios donde se garantice la obligatoriedad del estudio en la básica primaria en aulas amplias para que los escolares tengan espaciamiento en sus actividades, y lograr una relación assertiva entre lo que se enseña y lo que se aprende.

La ley general de educación en Colombia establece una óptica diferencial en el PEA en la básica primaria (concebida entre los 6 a 10 años de edad). Esta Ley estipula que el docente dentro de sus funciones debe estimular la

participación de los escolares para el tratamiento de sus clases; en este sentido es necesario formar escolares generadores de cambios en sus contextos de vida cotidiana que marchen a la par del progreso social. En este estudio se contempla la formación integral, y participativa en el área emprendimiento, por sus efectos potenciadores de estos propósitos.

El desarrollo y promoción de la educación para el emprendimiento es uno de los objetivos políticos de la Unión Europea y los Estados miembros desde hace muchos años. Cada vez se otorga en el resto de los países latinoamericanos, más importancia al potencial que tienen los jóvenes para lanzar y desarrollar sus propias empresas comerciales o sociales, convirtiéndose así en innovadores en aquellas áreas en que viven y trabajan. En estos informes se devela la necesidad de asumir enfoques en el currículo sobre la educación para el emprendimiento, dentro de los niveles de educación primaria y educación secundaria general inferior y superior.

En América Latina en los últimos años la educación para el emprendimiento se ha vuelto muy notable, debido a que se relaciona con el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de la población. Se cuenta con una concepción teórica escasa si se tiene en cuenta su joven implementación en los contextos educativos latinoamericanos, sin embargo, autores como Fillión (2000); Alcaraz (2006); Vainrub (2007); Bello (2012); Peña (2010); Ibarra & Melo (2015); Reinoso & Serna (2016), abordan la importancia de su reconocimiento en el contexto formativo del escolar, aseguran que el perfil del educando en el siglo XXI debe estar conformado por las características de un emprendedor (soñador, atrevido, trabajador, líder, detallista, vendedor de ideas, independiente, orientado al logro, activo, decisivo, curioso, generoso, se adapta a los cambios, buen comunicador).

Los estudios referidos evidencian, una apertura del tema en los últimos años en correspondencia con las tendencias actuales, ofrecen concepciones sobre el desarrollo de una cultura emprendedora, demuestran su necesidad en la formación de las competencias, pero es insuficiente las experiencias que analicen el saber hacer, en qué medida y cómo se integra la educación para el emprendimiento en el currículo, por lo que sigue estando entre las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación.

En Colombia La ley 1014 de 2006, establece lineamientos bases para el fomento de la Cultura Emprendedora desde los colegios con el apoyo de las redes de emprendimiento, siendo retomados en la Guía 39, por el Ministerio de Educación Nacional (2014), allí se estipula la importancia

de la creación de empresa y la necesidad de impactar en su contexto cercano de manera positiva teniendo en cuenta la importancia de las competencias laborales, dadas desde una postura de creación de empresa generando recursos a su comunidad.

Se establece por el MEN la construcción de la ruta de integración de esta área en el currículo, pero no se ofrece malla curricular, ni propuestas pedagógicas y didácticas para este propósito, plantea como política la decisión de pensar cada institución en qué educación iniciarla, en qué horario y qué enfoque asumir, lo que exige el empleo de estrategias que partan de la caracterización de los escolares, de las potencialidades de la institución y sus acciones generen consecuencias favorables en la comunidad educativa, ya que esta área, se encuentra condicionada por el contexto histórico-social, se transforma, y se desarrolla acorde a las exigencias sociales.

Se decide trabajar esta área en básica primaria, por considerar que en estas edades es necesario estimular el desarrollo de intereses cognoscitivos que se relacionan con su contexto inmediato, con las labores, los oficios, las necesidades sociales de su comunidad. Es necesario considerar las características psicológicas de los escolares de la básica primaria, los cuales cambian su estatus social al incorporarse a la escuela; la actividad de estudio produce cambios cualitativos en todos los procesos y cualidades psíquicas, en esta etapa adquiere la lectura y la escritura, aprendizajes significativos para todo el posterior desarrollo, lo que lo sitúa como ser social con mayor independencia.

El área emprendimiento ofrece la posibilidad de despertar y promover estos saberes, favorece la relación entre los escolares, sus necesidades y el desarrollo de las comunidades, ya que mejoran sus vivencias y permite nuevas formas de proyectarse al futuro, para lo que es necesario que la misma se integre no solo a la vida, si no al resto de las áreas del currículo con un enfoque transversalista.

En la información registrada a través de consultas bibliográficas, se evidencia la actualidad e importancia del tema, incluso se plantea la introducción en la formación del profesional de la educación en la Educación Superior de la asignatura Proyecto Emprendedor, concebida con el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de utilizar diversas herramientas para emprender, y enseñar a ser emprendedor. No obstante, se develan limitaciones en el orden teórico y de la política educativa que permite asegurar la necesidad de la investigación:

- Se cuenta con una concepción teórica en el contexto latinoamericano insuficiente, relacionada con experiencias de la práctica educativa sobre los enfoques

de la integración del área emprendimiento en el currículo de las diferentes educaciones.

- Las indicaciones que se determinan en la política educativa para la ruta de integración del área emprendimiento son limitadas con respecto al proceder metodológico y didáctico.

El razonamiento presentado permite afirmar que es necesario, al trabajar con escolares de la básica primaria, que se oriente su actividad laboral y social, desde situaciones didácticas determinadas por el enfoque a utilizar en su integración al currículo, y partan de los contenidos del área emprendimiento. Es un imperativo que las instituciones educativas aborden el tema de una manera creadora, atendiendo a las posibilidades de los métodos y medios de enseñanza, que ofrezca a los escolares un acceso igualitario que les permita alcanzar una cultura emprendedora más provechosa en su vida cotidiana.

DESARROLLO

El área de emprendimiento ocupa un lugar importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de básica primaria ya que es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteadas con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de un valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad.

Por esta razón las comunidades educativas deben explotar todas las competencias y guiar de manera correcta el proceso de enseñanza aprendizaje en el área emprendimiento, es preciso que se acabe la insuficiencia con la que esta importante área está definida en los currículos escolares, es decir, se hace necesario que los decisores de las políticas educativas le den la importancia a la preparación para la vida laboral además de incentivar su integración y adquirir los beneficios que esta trae consigo.

En las instituciones educativas el emprendimiento, desde un enfoque de desarrollo humano integral es entendido como una forma de pensar, sentir y actuar para la creación de valor, lo cual permite a la comunidad educativa proponer espacios y escenarios de formación para:

- Construir conocimientos y desarrollar hábitos, actitudes y valores necesarios para generar acciones orientadas al mejoramiento personal y a la transformación del entorno y de la sociedad.
- Dar solución a las necesidades humanas presentes en la comunidad, con un sentido de ética y responsabilidad social y una perspectiva de desarrollo sostenible.

- Promover la cooperación y el trabajo en equipo en todos los miembros de la comunidad.
- Fortalecer en los escolares la capacidad de conseguir y conservar un empleo, acceder a diferentes alternativas laborales y a posibilidades de autoempleo.
- Consolidar procesos de articulación del establecimiento educativo con el sector productivo, la educación superior y la educación para el trabajo

Es oportuno referir los tipos de emprendimiento que como expresión del fomento a la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas pueden adelantarse en la básica primaria para promover el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales específicas en los escolares:

- Científico y/o tecnológico: Implica la investigación y apropiación de conocimientos conducente al desarrollo en los diferentes ámbitos de la actividad humana y social.
- Ambiental: formas de pensar, sentir y actuar desde una conciencia ambiental que favorezca el desarrollo de la creatividad para hacer buen uso de los recursos del medio y generar desarrollo sostenible con una visión sistemática.
- Cultural y/o artístico: intencionalmente orientados a la creación, participación y liderazgo de actividades y proyectos artísticos culturales.
- Deportivo: es entendido como una forma de pensar y actuar centrada en las oportunidades que les brinda el contexto para la realización de programas o eventos deportivos, recreativos y/o de actividad física planteada con una visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado.
- Empresarial: Corresponde a un proceso educativo intencionalmente orientado a la creación, liderazgo y fortalecimiento de proyectos pedagógicos económicamente productivos.
- Social: son organizaciones que promueven estrategias de mercado para alcanzar un objetivo social.

Las reflexiones realizadas sobre la integración del área emprendimiento conducen a la definición de la categoría y luego precisar sus características en el proceso de enseñanza aprendizaje. Relacionado con el tema de la integración diferentes investigadores han incursionado al respecto, desde diversas aristas (Comenio, 1983). Fue uno de los primeros pedagogos en hablar acerca de la importancia de la integración. Este genial docente defendió la escuela universal para enseñar todo a todos y totalmente.

En su Didáctica Magna decía: “*en la escuela deberían enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al*

hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros”.

Más reciente Bermúdez Monteagudo (2010), plantea que integrar es lograr el proceso recíproco de relación entre diferentes situaciones, fenómenos y objetos, no sólo desde los contenidos estructurales de las diferentes áreas, sino además con las situaciones de la vida, es decir la unidad entre todo el sistema de conceptos que conforma la vida material y espiritual de los hombres, sin lo cual la instrucción quedaría fuera de contexto.

Aseveran Bermúdez Monteagudo, Díaz Vera & Monteagudo Bermúdez (2015), que en el contexto de las transformaciones que tienen lugar en el sistema educativo cubano, se observa como una de las regularidades de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, la integración como principio imprescindible para la puesta en práctica de un currículo desarrollador, al ser consecuentes con las ideas de estas autoras se precisa que la integración del área emprendimiento debe constituir, en este proceso, una vía de entendimiento y comprensión, que promueven su ascenso frente al conocimiento global de los contenidos presentes en el currículo.

La integración se convierte, entonces, en un principio para las actividades que se generen en el área emprendimiento. Es indiscutible si se es coherente que el área emprendimiento permite a la comunidad educativa nuevas dimensiones de enseñanza, descubrir el mundo laboral, aspectos culturales y conceptos científicos. El acceso al contenido integrado influye positivamente en la disposición que muestran los escolares para profundizar y enriquecer su conocimiento, indagando más en variadas fuentes de información, lo que complementa su preparación en la práctica en el desarrollo de competencias laborales.

Emprendimiento motiva la preparación del escolar dirigido a la creación de empresa y la necesidad de impactar en su contexto cercano de manera positiva teniendo en cuenta la importancia de las competencias laborales, estas dadas desde una postura de creación de empresa generando recursos a su comunidad, lo que requiere definir las expectativas de lo que se aspira que los escolares sepan y puedan hacer con lo que saben (conocimientos adquiridos en el resto de las áreas).

Pueden identificarse ciertas tendencias en la forma en que los países han integrado la educación para el emprendimiento en el currículo. En primaria se incluye fundamentalmente en forma de objetivos transversales en los países que han integrado al currículo.

En la introducción se valora la pertinencia del enfoque transversalista para la integración del área emprendimiento en el currículo, ya que es la opción más acertada para la educación primaria, constatada en los estudios realizados por la Unión Europea y lo justifica la decisión de que en esta educación no se tiene asignaturas obligatorias ni opcionales.

En este marco, la transversalidad cobra relevancia. Es un enfoque que abre espacios para una formación más comprometida con el desarrollo humano, social, cultural, y cognitivo. En resumen, los cambios sociales, culturales, epistemológicos y axiológicos requieren de procesos educativos, curriculares más flexibles y abiertos. La recuperación y fortalecimiento de la dimensión laboral en la construcción curricular, favorecería el tratamiento de temas transversales, los cuales son imprescindibles en la formación de sujetos sociales, en la adquisición de competencias, especialmente de las culturales.

La pregunta a responder es ¿Cómo entender la transversalidad en la integración del área emprendimiento en el currículo de básica primaria? A continuación, se conceptualiza y señala sus características e importancia.

La transversalidad podría entenderse como una condición educativa que hace posible una mirada holística al proceso educativo, con penetración en su sentido. El para qué de la acción educativa es su núcleo de reflexión. *"La transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar"* (Lucini 1994, p. 7). Por ello, constituye un espacio fundamentalmente de deliberación ética. Es una nueva forma de entender la educación y el currículo desde un posicionamiento crítico ante la realidad. El sentido y significado que la transversalidad implica en la investigación conduce a: una reconceptualización de referentes epistemológicos, teóricos, educativos y del propio currículo de la básica primaria, vigentes en Colombia.

Asumir el conocimiento desde una perspectiva crítico-social, para superar las visiones parciales, relacionadas con las competencias laborales posibles desarrollar en el escolar primario; para sustituir la concepción compartimentada del saber y saber hacer escolar, para enriquecer la organización curricular centrada básicamente en un enfoque transversalista. El reto según los estudiosos del tema Gutiérrez (1995); Palos Rodríguez (2000) es ¿Cómo aproximarse a la realidad tan compleja, desde la concepción curricular? ¿Cómo entender la realidad social, cultural, educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo abordarla? ¿Cómo actuar y desenvolverse en tal realidad para insertarse en una perspectiva de crecimiento del escolar primario?

De este modo, se coincide con Gutiérrez Pérez, quien afirma que *"el currículum se convierte así en un entramado dinámico y cambiante que marcha al compás de los requerimientos sociales"* (Gutiérrez, 1995, p. 160)

Los temas transversales han sido analizados desde la teoría por varios autores Gutiérrez, (1995); Palos Rodríguez, (1995); Rodríguez (1995); Yus, (1993, 1997); entre otros, podría sintetizarse algunas características fundamentales del transversalismo curricular:

- Poseen relevancia social y capacidad de respuesta a problemáticas de radiante actualidad.
- Facilitan la vinculación con el entorno, con las instituciones, con la vida cotidiana
- Están atentos y abiertos a la dinámica del cambio.
- Permiten asumir una perspectiva crítico-social y emancipadora.
- Contienen una gran carga valorativa y ética.
- Representan una opción sugerente "una fisura" en el sistema tradicional.
- Comparten entre sí fines y propósitos.

A partir de las características señaladas, se consideran como temas transversales, por estos autores entre otros: educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz, educación para la salud, educación y derechos humanos y se piensa en el marco de la presente investigación incluir la educación emprendedora, que se promueve en los procesos educativos del siglo XXI.

Los temas transversales pueden incorporarse en la organización curricular de diversos modos; pero es importante considerar las condiciones institucionales y la disposición de los docentes como factores fuertemente influyentes. En algunas instituciones educativas, incluso se trabajan algunos temas transversales como una disciplina más del mapa curricular (Figueroa de Katra, 2005).

Experiencias educativas dan cuenta de la variedad de posibilidades para la integración de temas transversales en la dinámica curricular; sin embargo, desde una perspectiva teórica cabe resaltar que aún son insuficientes en los procesos de las instituciones educativas. Si bien se aprecian avances en la integración de temas transversales al currículo, aún hay mucho por trabajar en este campo; pero es de reconocer los aportes de la teoría curricular para su realización. Se piensa que ante los reclamos del área de emprendimiento la transversalidad curricular es un imperativo.

CONCLUSIONES

La integración del área emprendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de la básica primaria es un tema de actualidad en el marco de la teoría pedagógica de la educación en el siglo XXI, para que este sea efectivo debe desarrollarse desde la flexibilidad del currículo teniendo en cuenta, las características de la transversalización y las exigencias didácticas para la integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, R. (2006). El Emprendedor de Éxito. México: McGraw Hill. Tercera Edición. México: McGraw Hill. Tercera Edición.
- Bello, M. E. (2012). Competencias Del Docente Para La Formacion De Capacidad Emprendedora. Caracas: Universidad Metroplitana.
- Bermúdez Monteagudo, B. (2010). La Superacion del Docente De La Educacion Preescolar Para El Tratamiento A La Educación y Desarrollo Estético En El Proceso Educativo. Tesis presentada en opcion al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagogicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Bermúdez Monteagudo, B., Díaz Vera, E., & Monteagudo Bermúdez, Y (2015). Aspiraciones en la formación de las educadoras como modelo cultural estético. Revista Universidad y Sociedad, 7(3), 19-25. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202015000300004
- Carbonell, J. (2006). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Morata: Madrid.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía 39. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fomento a la Cultura del Emprendimiento. Bogotá: MEN.
- Comenius, J. A. (1983). Didactica Magna. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueroa De Katra, L. (2005). Desarrollo curricular y transversalidad. Jalisco: AMPEI.
- Fillion, L. (2000). El oficio del emprendedor: Pensar y actuar como un emprendedor. Caracas:Asociación Jóvenes Empresarios de Venezuela.
- Gutiérrez, P. J. (1995). La educación ambiental fundamentos teóricos,Propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. Madrid: Muralla.
- Ibarra Carvajal, M. L., & Melo Burbano, G. (2015). Estrategias didácticas alrededor del emprendimiento para la enseñanzade. Pasto: Universidad Santo Tomás.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. Cinta de Moebio, 47, 83-94. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/29910/31683/0>
- Lucini F. (1994). Temas Transversales Y Areas Curriculares. Alauda, Madrid: Anaya.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon. Incheon: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon: UNESCO.
- Palos Rodríguez, J. (1995). Educación y desarrollo sostenible. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Palos Rodriguez, J. (2000). Educar para el futuro Temas transversales del curriculum. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Peña, J. A. (2010). La concepción filosófica de lo virtual en la educación virtual. Colombiana de Educación, 58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664006.pdf>
- Reinoso Lastra, J. F. (2016). Desarrollo De competencias emprendedoras a travez de la implementacion de la metodología del aprendizaje denominada: de la oportunidad al emprendimiento. Economía y Administración, 12(1). Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/cil/000156/015081.html>
- Rodríguez, R. M. (1995). La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona: Oikos-Tau.
- Vainrub, R. (2007). Convertir sueños en realidades. Una guía para emprendedores. Caracas: IESA.
- Yus, R. R. (1993). Las Transversales:Conocimiento Y Actitudes. Málaga: Cuadernos de Pedagogía.
- Yus, R. R. (1997). *Hacia Una Educacion Global Desde La Transversalidad*. Madrid: Anaya.

28

LA CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS COORDINADORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

THE CONFIGURATION OF THE EDUCATIONAL TRAINING OF COORDINATORS OF THE COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

MSc. Leonardo Alexander Garro Agudelo¹

E-mail: Lgarro0001@hotmail.com

Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz²

E-mail: lilara@ucf.edu.cu

¹Institución Educativa General Francisco de Paula Santander. Cali. Colombia.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Garro Agudelo, L. A., & Lara Díaz, L. M. (2018). La configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 14(65), 217-225. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los requerimientos que la sociedad colombiana plantea a las instituciones educativas y la realidad, conforman un panorama en el que el ejercicio de la dirección escolar exige de una ardua formación. Se demanda al coordinador que organice y dirija un proceso pedagógico para el cual no ha sido formado; no posee la preparación pedagógica solicitada para administrar una educación de calidad, carece de formación pedagógica para asumir las funciones estipuladas, afrontar una cultura escolar compleja que tiene que conocer y entender para actuar y tomar decisiones. La formación pedagógica del coordinador debe impactar en la comunidad educativa, el contexto, relacionada con premisas orientadoras que sustentan una coherencia con la acción pedagógica en su quehacer cotidiano. El énfasis en el saber pedagógico, coloca a la formación pedagógica de los coordinadores en el estadío relativo a cómo proceder en la gestión académica, para la formación y desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales que la integran. Las contribuciones de este artículo se orientan a fundamentar los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales.

Palabras clave:

Formación pedagógica, configuración, competencias, reflexión, práctica directa, institución educativa.

ABSTRACT

The requirements that Colombian society poses to educational institutions and reality, make up a scenario in which the exercise of school management requires hard training. The coordinator is asked to organize and direct a pedagogical process for which he has not been trained; he does not have the pedagogical training required to administer a quality education, he lacks pedagogical training to assume the stipulated functions, he faces a complex school culture that he has to know and understand to act and make decisions. The pedagogical training of the coordinator must affect the educational community, the context, related to guiding premises that support a coherence with the pedagogical action in their daily work. The emphasis on pedagogical knowledge places the pedagogical training of the coordinators in the stage relative to how to proceed in the academic management, for the formation and development of the functional and behavioral competencies that comprise it. The contributions of this article are oriented to base the theoretical budgets of the configuration of the pedagogical formation of the coordinators of the Colombian educational institutions, which show the direction to follow in the development of the functional and behavioral competences.

Keywords:

Pedagogical training, configuration, competences, reflection, direct practice, educational institution.

INTRODUCCIÓN

La formación permanente del docente, fue tratada por vez primera en 1965, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1965) a partir de replantear y poner a discusión la noción tradicional de educación. El término educación permanente es analizado en el sentido de abarcar toda la vida humana. El comité internacional en su III reunión preciso que la integración debía referirse a todas las etapas de la vida del individuo y cubrir los diferentes aspectos de su vida y de las sociedades.

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982) planteó que, la formación permanente del docente es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

En un mundo en constante cambio, la educación permanente aparece como una respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida, otorgando a las personas las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, del pensamiento, los cambiantes requerimientos del mundo laboral y las variables formas de enseñanza.

Delors (1996), plantea que el sujeto (directivo) edifice un futuro común desde la escuela que implica aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Ya que para directivo no se estudia, no hay un espacio de formación que oriente y aporte elementos mínimos de trabajo.

La formación permanente como la formación profesional que continúa después del “paso por la universidad”, se considera como, “*un continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje*”. (Fernández, 2000, p. 67)

Llama la atención que Colombia no asuma una política pública clara que direccione el reclutamiento, la selección, la formación (inicial, avanzada y en servicio), la evaluación y el reconocimiento a la buena gestión de los directivos de las instituciones educativas (IE); como tampoco, el diseño y la adopción de un sistema de información que permita tener datos completos, oportunos y confiables sobre los directivos docentes. (Concha Albornoz, 2007)

“*La sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse... Aún la más individual de las formaciones no se lleva a cabo en el vacío, en la*

soledad, siempre se requiere de otro y de un contexto”. (Tabón, 2008, p.10)

Los requerimientos que la sociedad colombiana plantea a la institución educativa y la realidad, conforman un panorama en el que el ejercicio de la dirección escolar exige de una ardua formación, de tal manera que se optimicen las respuestas ante las exigencias sociales y de la administración educativa. Es evidente que las tareas de dirección son distintas de las docentes y, por tanto, su desempeño requiere una formación pedagógica adecuada.

Se le está demandando al directivo docente (coordinador) que organice y dirija en una institución educativa, un proceso pedagógico para el cual no ha sido formado; no posee la preparación pedagógica requerida para administrar una educación de calidad, carece de formación pedagógica para asumir las funciones estipuladas, tiene como desafío el afrontar una cultura escolar compleja que tiene que conocer y entender para actuar, para tomar decisiones.

En el análisis de la categoría pedagógica formación y sus características esenciales, se precisa su proyección social, orientación humanista, carácter transformador (García, 2002). “*La formación debe servir para mejorar a las personas; no es suficiente con equiparlas de un perfil profesional estándar o de un determinado bagaje de conocimientos y hábitos culturales, o simplemente, con adaptarlas mejor a un puesto de trabajo*”. (Herrero & Valdés, 2009, p.9)

Por otra parte, la reflexión de la práctica ofrece una vía de formación permanente, dado que parte del presupuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de desarrollo a lo largo de toda su vida. De manera que la formación permanente para un coordinador se engloba como una reflexión de su práctica directiva en torno a su realidad educativa, como elemento para la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles educativos; se estima que con ello se permita desenvolverse con un mayor bagaje de recursos y vislumbrar su futuro y el de los demás con mayor seguridad y autonomía.

Herrero & Valdés (2009), indican que el hombre para estar en mejores condiciones y aceptar los retos normales de la vida actual, necesita de un desarrollo personal equilibrado, la mejora de sus capacidades básicas, su autoestima, autodeterminación, sensibilidad ética y estética, sentimiento de responsabilidad y competencia para estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida, no solo laborales; aspectos con que coinciden los autores de este trabajo.

La formación pedagógica del coordinador debe impactar en la comunidad educativa, el contexto, relacionada con premisas orientadoras que sustentan una coherencia con la acción pedagógica en su quehacer cotidiano dentro de la institución educativa. Los coordinadores deben formular propuestas, demostrar comprensión y entendimiento hacia los problemas educativos, influir e inducir a docentes al cambio, impulsar valores educativos, proponer innovaciones, transformaciones y mejoras, además de tener una fuerte capacidad de liderazgo.

Entre las condiciones que debe cumplir la formación pedagógica del coordinador, para que resulte eficaz y sostenible, las competencias a desarrollar desde su práctica directiva en la institución educativa y la incidencia en la gestión académica de los docentes; se destacan el asumir: los incidentes que se presentan a nivel académico de manera real, las problemáticas que preocupan al docente, las exigencias que demanda el cargo, funcionalidad, aprendizajes útiles, accesibilidad, cambios viables en su práctica directiva, la socialización de información, herramientas, trabajo en equipo.

Las contribuciones de este artículo se orientan a fundamentar los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales.

DESARROLLO

Según el texto *Ensayo de un Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos*, la configuración es disposición, conformación, en la que esta última se refiere a colocación, distribución, modo de forma, estructura (Saínz de Robles, 1998).

El vocablo configuración proviene de latín “configurat o”, está compuesto del verbo activo transitivo *configurar y del sufijo ción* que indica efecto, hecho o acción de. Se refiere como la acción y resultado de configurar o de configurarse. Es una colocación o disposición de las partes que componen una cosa, dan su forma, características y sus propiedades.

En el diccionario de la Real Academia Española (2017), se define la configuración como disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades.

Las configuraciones constituyen expresiones, rasgos y cualidades dinámicas del objeto, que al relacionarse dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se integran en un todo que va adquiriendo niveles cualitativamente

superiores de interpretación, más esenciales y que constituyen a su vez configuraciones de orden superior.

A partir del análisis de las definiciones anteriores, se concibe la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores como la disposición de los presupuestos teóricos que la componen y caracterizan, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales, posibilitan la acción y el resultado de la misma en el desarrollo profesional de dichos directivos docentes.

A continuación se detallan los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas yson:

1. La formación basada en competencias

La formación basada en competencias es una tendencia cada vez más trascendental en el ámbito educativo a nivel mundial como reacción a una educación tradicional, memorística y poco vinculada al mundo laboral.

Formar en competencias es un tema controvertido, la referencia a las competencias, como concreción y síntesis de lo que a nivel práctico ha de promover la formación, no es una cuestión exenta de polémica centrada en disimiles aspectos.

Se considera que los antecedentes de la formación pedagógica basada en competencias tienen su origen en los referentes que se mencionan a continuación:

- A. El proyecto Deseco (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, 1997).
- B. El Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA).
- C. El Proyecto TUNING (2003). Indica que la educación por competencias es la alternativa para salir de la educación tradicional.
- D. En la Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral, Guía No. 31 (MEN, 2001), relativo a las competencias funcionales y comportamentales de los directivos.
- E. La década del 90 del siglo XX “*marcó un momento de gran turbulencia política, económica y social en el mundo... produce la necesidad de un cambio de paradigma en los sistemas de formación incluyendo la formación de directivos académicos, con un enfoque de competencias, vinculado al desempeño*” (Alpizar, 2014, p. 35)

El reconocimiento de la complejidad de las condiciones de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, la que significa básicamente *saber de ejecución*

y puesto que todo conocerse traduce en un saber, entonces es posible decir que competencia y saber están relacionados. Se puede hablar de saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes contextos, entre otros.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2001), concibe la competencia como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella; esta supone conocimientos, habilidades y disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad); “*la competencia es una característica intrínseca que no es directamente observable en el individuo, y se manifiesta en su desempeño particular en un contexto determinado, es demostrable, medible y evaluable cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de formas flexibles y creativas*”.(p. 13)

Una mirada precisa a la literatura científica, en torno a la definición de competencia, permiten apuntar hacia diversas propuestas teórica de autores:

- “*El resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*”.(De Miguel, 2006, p.25)
- “*Las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica*”.(Saramona, 2007, p.32)
- Es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer. (Perrenoud, 2008)
- “*Puede ser aprendida y enseñada... en el propio proceso formativo; cuestión que identifica su carácter dinámico, admite establecer gradación de dominio y desarrollo en un contexto temporal*”.(Cano, 2008, p.6)
- *Debe integrar “aquellos que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender”*. (Medina, 2009, p.13)
- “*Supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas... una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa... aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida*”. (Sevillano, 2009, p.7)

“*Adquirir competencias significa, básicamente, orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de aplicar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida...siendo conscientes de que los conocimientos y competencias*

adquiridas durante la enseñanza formal son solo una parte de lo que irá necesitando a lo largo de su vida”.(Ibáñez-Martín, 2009, p.19)

Los atributos de las competencias son: “los conocimientos, las habilidades y destrezas, actitudes y valores”. (Leví & Ramos, 2013)

“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber, saber hacer, saber ser y saber estar en relación con lo que implica el ejercicio profesional”. (Tejada & Ruiz, 2016)

“La competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos”. (López, 2016, p. 316)

“El valor de la experiencia y de la actividad es relevante en tanto que pretende integrar los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, en su doble dimensión, teórica y práctica”. (López, 2016, p. 318)

En síntesis, el concepto de competencia es diverso, el más generalizado y aceptado es el de *saber hacer en un contexto*, que requiere de conocimientos teóricos, prácticos o teórico-práctico, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, que se expresa en el desempeño de tipo teórico, práctico o teórico-práctico.

Se puede resumir que varios autores conciben que las competencias desde un enfoque holístico, soportan las siguientes dimensiones: desarrolladas en un contexto, necesitan recursos materiales, conllevan obligaciones, integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes, se movilizan para instruir y educar a los estudiantes, utilizan estrategias que permiten ser comprensibles, se adquieren progresivamente dentro de un determinado tiempo, fijan los plazos para la consecución de objetivos, requieren de trabajo colaborativo y cooperativo.

Las competencias solo son definibles en la acción, en el desempeño profesional exitoso, son características en permanente desarrollo en los sujetos, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad y se desarrollan en la propia actividad, pueden ser generalizadas a más de una actividad, combinan las dimensiones cognitiva, motivacional y afectiva de la personalidad.

Las competencias se refieren a las funciones, tareas y roles de un profesional; incumbencia para desarrollar idóneamente su puesto de trabajo; suficiencias, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido

básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia deseada.

Se requiere que el coordinador no se limite al saber o al saber hacer, sino que incluye el compromiso con el saber ser, a través del fomento de actitudes y valores como el respeto, la responsabilidad y el compromiso con la equidad social.

Es representativo en la concepción de la formación pedagógica de los coordinadores la ejercitación de las competencias funcionales y comportamentales declaradas en la Guía No. 31 del MEN de Colombia.

Dentro de las competencias funcionales se resaltan las que están relacionadas con el área de gestión académica: diseño pedagógico, seguimiento académico, prácticas pedagógicas, y gestión del aula, las que en la práctica cotidiana son las menos atendidas por el coordinador, en su desempeño existen carencias en su formación pedagógica.

En las competencias comportamentales se destacan: liderazgo y motivación al logro, sensibilidad, comunicación assertiva, trabajo en equipo, negociación y mediación.

La formación basada en competencias exige que los coordinadores actúen de una manera competente y con el mismo modelo que quieren enseñar a los docentes, combinen los contenidos conceptuales con las prácticas directivas, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona a los profesionales en distintos momentos de su vida laboral.

El diseño del proceso formativo por competencias y su desarrollo, en los coordinadores, en gran parte de su éxito depende de la manera en que se organiza y desarrolla la formación pedagógica del coordinador, por lo que se sugiere atender a: las concepciones pedagógicas que promuevan el aprendizaje permanente; el pensamiento autónomo, curioso, tolerante, abierto, innovador, reflexivo; el transformar su papel para acompañar, facilitar, motivar y provocar a los docentes para la mejora de la educación, al trabajo coordinado y colaborativo de los directivos; el diseño de estrategias pedagógicas que sean más flexibles y relevantes que las tradicionalmente empleadas; la reflexión de la práctica directiva sobre los problemas que emergen de sus funciones.

En la formación basada en competencias, se vincula la teoría con la práctica, contextualiza la formación, orienta la organización de los contenidos, articula el saber conocer con el saber hacer y el saber ser, establece mecanismo de evaluación permanente.

La formación pedagógica en su carácter de proceso y resultado a la vez, al colocar al coordinador en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales, requiere de la realización de la reflexión de su práctica directiva reflexiva.

Se considera que la práctica directiva es la acción que el coordinador desarrolla en los procesos institucionales, en la que conjuga sus funciones en correspondencia con las áreas de gestión; dicha práctica está condicionada por las lógicas de gestión y organización de la institución educativa en cuestión.

El coordinador debe reflexionar sobre su práctica directiva; cuestionar sus conocimientos pedagógicos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional, apostar por una relación de interdependencia entre teoría y práctica, iniciar procesos que posibiliten mejoras en su desempeño.

Con la reflexión de su práctica directiva, el coordinador puede manifestar la posibilidad de posicionarse ante los dilemas que le surgen en el desempeño de sus funciones, tales como: reformas educativas auspiciadas por planteamientos políticos, cambios constantes en la relevancia de los contenidos que integran el saber vigente, conocimiento y adecuación a los nuevos modelos y métodos didácticos, desacuerdos en lo ordenado a los docentes, relaciones comunicativas inadecuadas, deficiencias en los procesos colaborativos, entre otros.

La actividad espontánea del coordinador en la institución educativa y fuera de ella, cuando es mediada por la reflexión, puede lograr que se convierta en un profesional competente.

Schön (1998), plantea que la reflexión del profesor es una **herramienta** para profundizar en la comprensión de la actividad docente, progresando en el detalle y análisis de lo que los profesores hacen. Puntualiza que en la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, se comporta como un investigador. Estas aseveraciones son válidas para el caso de los coordinadores, dado que son incluidos dentro la carrera docente.

El autor antes citado, propone una tipología para conocer cómo los docentes aprenden a enseñar, y una vez que aprenden cómo toman decisiones complejas sobre cómo es su enseñanza y cómo pueden mejorarla; establece una distinción entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera es aquella acción estrechamente unida a la práctica inmediata, la actuación

generada por la costumbre, de reacción rápida ante una determinada situación de enseñanza-aprendizaje. En el contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y en cualquier caso se corrigen, modelan, depuran sobre la marcha.

Es imprescindible también la reflexión sobre la acción, por medio del análisis y la evaluación sobre la validez y la eficacia de las intervenciones docentes; ha de producirse, en consecuencia, una distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión. Este es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del coordinador.

Canfux (2000), concibe la reflexión como una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias.

Esta cualidad del pensamiento permite a los coordinadores enfrentar diferentes situaciones que se presentan en su contexto, mediante la búsqueda de su solución que posibilite el análisis de sus propias actuaciones.

Se comparte el criterio de Bravo (2004), cuando se realiza la reflexión de la práctica se combina la indagación y el pensamiento flexible, se es responsable y entusiasta; se cuestionan las metas, las prácticas y resultados, se observa y evalúa la propia acción.

Pérez De Obanos (2009), destaca la utilidad de la actividad sistemática y ordenada de una reflexión crítica de la actuación del profesor en el aula, señalando la finalidad de tal práctica. Al respecto menciona: “*1. Acelerar la formación y el desarrollo profesional, 2. Relacionar la teoría con la práctica, es decir, el conocimiento con la actuación, 3. Resolver problemas en la propia actuación docente, y 4. Desarrollar una vida profesional responsable y comprometida*”. (Pérez De Obanos, 2009, p.6)

Los coordinadores han de analizar de un modo objetivo su labor y reflexionar sobre lo que descubre con el objeto de proceder a la acción, llegando a modificar lo que consideran oportuno o emprendiendo iniciativas, según las estrategias correspondientes.

En definitiva, la tarea del coordinador reflexivo es hacer explícito el conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción.

Entre las principales herramientas de reflexión que puede emplear el coordinador se pueden destacar: las orientaciones relativas a planes de área y aula institucionales, posiciones asumidas ante modelos pedagógicos y enfoques de aprendizaje, los informes de visitas a clases, los

planes de clase elaborados por el docente, cuestionario aplicado a estudiantes respecto al desempeño del docente, las propuestas de superación emanadas por los docentes.

La reflexión que hace el coordinador sobre su práctica directiva implica:

- El examen de las experiencias acumuladas como base para la evaluación y la toma de decisiones, así como para posibles cambios.
- El plantear preguntas sobre cómo y por qué las cosas son como son, qué sistema de valores representan, qué alternativas son viables y cuáles son las limitaciones por hacer las cosas de una manera y no de otra.

Se considera que en la reflexión de la práctica directiva, el coordinador comprende que su saber aún no está acabado y que son las exigencias sociales, institucionales y las necesidades de los docentes que dirige, los que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver problemas de diferente índole.

De acuerdo con el más reciente estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), para Colombia, el rol que desempeñan los directivos docentes en la calidad de los sistemas educativos es considerado como “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia, después de la calidad de los maestros. De aquí la importancia que tiene, la formación pedagógica de los coordinadores desde la escuela (institución educativa), su rol cobra relevancia cuando se trata del mejoramiento de su establecimiento en cuestión.

Los lineamientos para la formación permanente, que orientan al Ministerio de Educación en Colombia contienen propuestas que intentan redireccionar los vestigios de la formación en las prácticas de los directivos, orientando a un desarrollo profesional comprometido con la mejora de los aprendizajes en las instituciones educativas.

Así, para rescatar aciertos, revertir faltas, producir conocimiento concreto, las actuales políticas de desarrollo profesional, provienen de las investigaciones sobre la formación permanente abordadas en la actualidad, en las que se revisan modelos, programas, cursos desarrollados, progresando hacia concepciones más integrales, mediante el reconocimiento de alternativas valiosas y probadas a lo largo de años.

Sandoval-Estupiñán, et al. (2008), declaran que “*es bien sabido que el directivo es un actor clave de los cambios y transformaciones de las instituciones educativas; sus cualidades personales, su formación y experiencia*

profesional, sus saberes, desempeñan un papel decisivo en la dinámica institucional y en el logro de la finalidad educativa: la formación integral del ser humano". (p. 12)

Tanto organismos multilaterales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014), como académicos de todo el mundo (Bolívar, López & Murillo, 2013; Vaillant, 2015) coinciden al proponer que el rol del directivo docente que requieren hoy los sistemas escolares debe tener su centro en la gestión pedagógica, en particular, en la gestión de los docentes, el currículo y los aprendizajes de los estudiantes.

Desde la formación pedagógica de los coordinadores, se tributa a sus competencias y por ende al desarrollo profesional, lo que ofrece nuevas oportunidades de progreso en la institución educativa.

Un desarrollo profesional que “*se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar*” (Vezub, 2009, p.15), es una condición fundamental para una mejora de la institución educativa desde dentro.

Se precisa que la mejora de la institución educativa se alcanza cuando la formación pedagógica está orientada a: lograr el desarrollo profesional del coordinador que tenga como foco su desempeño, en la reflexión sustentada y compartida de las prácticas directivas; perfeccionar los procesos de aprendizaje; autoformación acompañada; liderazgo colegiado, declarar la escuela como escenario apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje.

Según Vezub (2009), a este modo de pensar los contenidos y las acciones de desarrollo profesional docente se le conoce con “*distintos nombres como asesoramiento de centros, formación centrada en la escuela, formación “desde dentro”, apoyo profesional o desarrollo profesional autónomo*”. (p.9)

El propio autor citado, plantea que para la concepción de la formación centrada en la escuela: “*el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva*”. (Vezub, 2009, p. 9)

De esta manera “*la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el*

profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza” (Vezub, 2009, p.10)

Para recuperar los conocimientos provenientes de la práctica, se impulsa la realización de un trabajo colaborativo entre los coordinadores y docentes en las instituciones educativas, tendiente a conceptualizar la experiencia surgida en la acción mediante la práctica directiva realizada, de manera que se articule con la teoría.

La formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. En las escuelas se detectan situaciones reales y significativas para los coordinadores, las que se convierten en objeto de reflexión en y sobre la práctica directiva, que puedan dar respuesta tanto a las necesidades de actualización como a las de recontextualización.

Esto no significa que el lugar físico sea en todos los casos la escuela. De lo que se trata, es que sus contenidos se remitan a las situaciones surgidas de la práctica directiva, aun cuando las acciones se produzcan en un ámbito distinto. Se requiere crear variedad de modalidades de formación en las cuales el foco de atención esté siempre en los docentes y sus problemáticas en la institución educativa. La formación centrada en la escuela alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, Jornadas de debate, talleres de reflexión, mesas redondas, entre otros.

Resulta significativo considerar que *las estrategias de formación centradas en la escuela consideran que a través de la práctica reflexiva los docentes son capaces de tomar conciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones, evaluar métodos alternativos para mejorar y transformar sus prácticas* (Vezub, 2009, p.10). Esta afirmación no es ajena al coordinador; este puede formarse desde la institución educativa, reconstruir sus trayectorias directivas y otorgar sentidos particulares a sus experiencias, tomar conciencia de aspectos no explorados desde su práctica directiva, de las dificultades que afrontaron y de las acciones que emplearon en cada situación problemática enfrentada.

CONCLUSIONES

La educación a lo largo de toda la vida como formación permanente demanda que el coordinador actualice, mejore sus capacidades y métodos de gestión dentro del sistema actual, pero le exige además que no descuide su formación pedagógica.

La formación pedagógica del coordinador para que resulte eficaz y sostenible, las competencias a desarrollar y la incidencia en la gestión académica de los docentes;

debe cumplir condiciones que les permitan desplegar las funciones a él asignadas.

Los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores, basada en la formación por competencia; en la reflexión de la práctica directiva y la formación centrada en la escuela; muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales, siendo un gran reto su ejercitación; posibilitan la acción y el resultado de la formación en el desarrollo profesional de dichos directivos docentes.

Desde la perspectiva de la formación basada en competencias, el coordinador debe: saber (poseer conocimientos especializados y relacionados con su ámbito profesional); saber hacer (aplicar los conocimientos a situaciones de orientación concreta, utilizando procedimientos adecuados a las tareas relativas a sus funciones); saber estar (demostrar un comportamiento orientado hacia la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás); saber ser (actuar conforme a sus convicciones, responsabilidades, tomar decisiones).

Durante la reflexión de la práctica directiva, el coordinador aprende a conocer de manera proactiva ante la necesidad de resolver problemas inmediatos en la institución educativa; que lo movilizan a investigar, buscar, dialogar y reflexionar desde lo individual y colectivo. Con ello se desarrollan formas de compromiso mutuo que llevan a comprender la práctica directiva, ajustarla, si es necesario, para desarrollar un estilo y discurso propio, capaz de renegociar, producir, adoptar, registrar, crear y romper rutinas.

En la concepción de formación centrada en la escuela, se trata de pasar de acciones, en las que la formación permanente de los directivos aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación pedagógica de los coordinadores en sus contextos específicos de experiencia profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alpizar, R. (2014). *Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos universitarios*. Cienfuegos: Universidad Cienfuegos.

Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. Revista Fuentes, 14, 15-60. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>

Bravo, G. (2004). *Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la formación didáctica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Canfux, V. (2000). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. La Habana: Universidad de La Habana.

Cano, M. E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado:Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL_1.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Bogotá: MEN.

Concha Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de Instituciones Escolares. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025019.pdf>

De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior EEES. Oviedo: Universidad Oviedo.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Fernández, A. (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Citado en Preparación pedagógica integral para profesores integrales. 2006. La Habana: Félix Varela.

García, G. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

Herrero, E., & Valdés, N. (2009). Problemas actuales de la pedagogía y la formación del profesional universitario. La didáctica en el contexto de las Ciencias Pedagógicas. En, R., Collazo y E., Herrero, Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana. Compiladores: La Habana: Félix Varela.

Ibáñez-Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En, A. Medina, M^a. L., Sevillano y S., De la Torre, Una universidad para el siglo XXI: EEES. (17-19). Madrid: Universitas.

- Leví, G., & Ramos, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/362244.pdf?documentId=0901e72b8163d6f6>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev201COL4.pdf>
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En, A. Medina (ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. (11-44). Madrid: Universitas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1965). Documento de trabajo elaborado con ocasión de la III reunión del comité internacional de especialistas para la promoción de la enseñanza de adultos. París: UNECO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1982). *Ho sabíeu?* El correu de la UNESCO. El mundo en la encrucijada. Una ventana abierta al mundo Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074721so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). El liderazgo escolar en américa latina y el caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). La definición y selección de competencias clave. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/desco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez De Obanos, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: Hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. V Encuentro Brasileño de profesores de español. Belo Horizonte: Instituto Cervantes.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española. Tomo II. Madrid: Espasa–Calpe.
- Saínz de Robles, F. C. (1998). Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos. La Habana: Revolucionaria.
- Sandoval – Estupiñán, L. Y., et al. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones distintas*. Pamplona: Eunsa.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. Barcelona: CEAC.
- Schön, D. (1998). *La estructura de la reflexión desde la acción, en el profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Sevillano, M. L. (2009). Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente. Madrid: Pearson Educación.
- Tabón, S. (2008). Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. En libro Formación basada en competencias. Bogotá: ECOE.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). *Evaluación de Competencias Profesionales En Educación Superior: Retos e implicaciones*. Educación XX1, 19(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/706/70643085001/6>
- Unión Europea. (2003). TUNING Proyecto para Europa. Enfoque por competencias. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/enfoque-porcompetencia.pdf>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Informe Final. París: UNESCO.
- Vezub, L. F. (2009). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

29

DESARROLLO DE LA HABILIDAD GESTIONAR INFORMACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO MANAGE INFORMATION IN THE STUDENTS OF THE NINTH GRADE OF SECONDARY BASIC EDUCATION IN COLOMBIA

MSc. Yamileth Bastidas Marín¹

E-mail: bmy0001@hotmail.com

Dr. C. Raúl Alpízar Fernández²

E-mail: rafdez@ucf.edu.cu

¹Institución educativa Eva Riascos Plata. Santiago de Cali. Colombia

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Bastidas Marín, Y., & Alpízar Fernández, R. (2018). Desarrollo de la habilidad gestionar información en los estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria en Colombia. *Revista Conrado*, 14(65), 226-233. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se realiza la propuesta de una estrategia didáctica en la asignatura Tecnología e informática, que, sustentada en el método del aprendizaje basado en problemas, combinado con otros, fundamentalmente el método heurístico y un procedimiento metodológico con acciones interrelacionadas en sistema, contribuye al desarrollo de la habilidad gestionar información. Por su importancia y universalidad constituye una propuesta válida para alcanzar los desempeños establecidos en este nivel educativo, ante las exigencias de la sociedad actual, en la formación de estudiantes para el mundo laboral o profesional.

Palabras clave:

Gestión de información, desarrollo, habilidades, aprendizaje significativo, problemas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The article proposes a didactic strategy in the subject Technology and computing, which, based on the method of problem-based learning, combined with others, fundamentally the heuristic method and a methodological procedure with interrelated actions in system, contributes to the development of the ability to manage information. Due to its importance and universality it constitutes a valid proposal to achieve the performances established in this educational level, in view of the demands of today's society, in the training of students for the professional or professional world.

Keywords:

Information management, development, skills, meaningful learning, problems, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

El contexto escolar lleva a replantear las metodologías, estrategias y procedimientos que los profesores utilizan para enseñar, orientando este proceso hacia la necesidad de integrar al aula los desarrollos tecnológicos y científicos. Para esto, la educación básica secundaria en Colombia (sexto a noveno), propone objetivos educativos de los cuales tres apuntan hacia formar y desarrollar habilidades relacionadas con la tecnología y la ciencia, y se adscriben a la Ley General de la Educación.

Para alcanzar estos objetivos, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha establecido varias restructuraciones, entre las que se señalan: la asignatura de Tecnología e Informática como una de las nueve asignaturas fundamentales y obligatorias del currículo. Además, en el MEN se trabaja para delimitar los objetivos, contenidos y evaluaciones a través de los lineamientos y las orientaciones generales para las asignaturas, incluyendo la educación en Tecnología e Informática, que busca desarrollar aprendizajes en los estudiantes para gestionar información y satisfacer necesidades individuales y sociales.

El desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas, tiene que ver con las habilidades que son necesarias para enfrentarse a un ambiente que cambia rápidamente y que son útiles para resolver problemas, proponer soluciones y tomar decisiones sobre la vida diaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005). Por esto el MEN declara cuatro componentes principales relacionados con las habilidades que desea formar y desarrollar en el individuo: la naturaleza y la evolución de la tecnología; la apropiación y uso de la tecnología; la solución de problemas con la tecnología y tecnología y sociedad (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2008).

De los componentes mencionados anteriormente, el tercero (la solución de problemas con la tecnología) da fuerza al tema de investigación actual porque se refiere al manejo de estrategias para la identificación, formulación y solución de problemas con tecnología, así como para la jerarquización y comunicación de ideas. En este aspecto, se inserta el desarrollo de la habilidad gestionar información, que comprende para el nivel de educación básica secundaria el desarrollo de acciones de búsqueda, recuperación, selección, análisis, tratamiento, evaluación, comunicación y aplicación de la información, de manera oportuna y pertinente.

La habilidad gestionar información inicia su proceso de formación en la asignatura de Tecnología e Informática desde que el estudiante ingresa a la educación básica secundaria (grados sexto, séptimo y octavo) donde se

empieza a trabajar los desempeños relacionados con la: búsqueda, recuperación y análisis de la información (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2008).

A los estudiantes se les dificulta, en muchas ocasiones, el análisis de los conocimientos adquiridos y la aplicación en su contexto. La mayor parte de la información se encuentra en la red (internet) en grandes cantidades, lo cual se convierte en una problemática. La abundancia hace que se tenga que analizar la calidad y la pertinencia de acuerdo al requerimiento y la necesidad, esto constituye un desafío para los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque es preciso que los estudiantes desde los niveles educativos básicos se preparen para afrontar esta situación que cada vez se presenta en todos los espacios de la vida humana (laboral, educativa, entre otros).

Al analizar la asignatura Tecnología e informática, se observa el uso de conceptos como las TIC, la resolución de problemas, la innovación. Esto involucra el desarrollo de habilidades como gestionar información que aparece de forma transversal en todos estos conocimientos y en el currículo de la asignatura se exige como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Tecnología e informática se desarrollan estrategias, procedimientos metodológicos y actividades de todo tipo, que utilizan las distintas fuentes de información primaria, secundaria y electrónica, que visibilice el desarrollo de habilidades de estudio para alcanzar el aprendizaje significativo indispensable en la educación para la vida. No obstante, de toda la teoría analizada sobre el tema de la gestión de información *“todavía no hay consenso sobre cómo se aprende a desarrollar habilidades que lleven a reconocer cuándo se requiere información, cómo aprender a localizarla, evaluarla y usarla efectivamente”*. (Gómez & Licea, 2002)

Se propone una estrategia didáctica en la asignatura citada, que sustentada en el método del aprendizaje basado en problemas fundamentalmente y un procedimiento metodológico en su implementación, con acciones interrelacionadas en sistema, contribuye al desarrollo de la habilidad gestionar información: buscar, recuperar, seleccionar, analizar, tratar, evaluar, comunicar y aplicar la información en la práctica, para la solución de una problemática identificada en el contexto.

DESARROLLO

La gestión del recurso información se precisa en el siglo XXI, pero desde la década de los años 80 del siglo XX va imponiéndose como una actividad importante de la ciencia de la información. Según Faire-Wesseis (1997), se trata de una revolución basada en la información, porque los avances tecnológicos actuales permiten procesar, almacenar, recuperar y comunicar información en cualquiera de sus formas -voz, textos, imágenes- sin importar la distancia, el tiempo o su volumen.

En la década de los 80' es cuando puede hablarse del surgimiento de una nueva disciplina en el ámbito de la información: gestionar información, que replantea el mercado del trabajo del profesional de la información y demanda un profesional con responsabilidades en el diseño y desarrollo de los sistemas de información en las organizaciones.

White (1985), sintetiza su definición de gestión de la información, al expresar que es "*la coordinación eficiente y eficaz de la información procedente de fuentes internas y externas*". Gestionar información aglutina los factores que en cualquier organización interactúan con diferentes actitudes, intereses y expectativas, para acceder y usar productos y servicios de la información.

Mientras que Woodman (1998, p. 54), considera que "*gestionar información es todo lo que tiene que ver con obtener la información correcta, en la forma adecuada, para la persona indicada, al costo correcto, en el momento oportuno, en el lugar indicado, para tomar la acción precisa*".

Según Suárez Alfonso, Cruz Rodríguez & Pérez Macías (2015), gestionar información ofrece herramientas y métodos a los estudiantes y profesores para el tratamiento de habilidades en las clases de las diferentes asignaturas, y garantiza que el estudiante desarrolle capacidades interpretativas y críticas, de comunicación, analíticas y sintéticas, de pensamiento sistemático. Gestionar información permite que el estudiante se apropie de conocimientos y habilidades que debe utilizar en el contexto donde se desarrolla, mediante la asimilación y transmisión de la cultura. Por consiguiente, se considera gestionar información como práctica sociocultural del futuro profesional.

De modo general, estos autores coinciden en que gestionar información proporciona el buen uso de la información en el momento deseado, permitiendo elevar el nivel de desempeño de las personas en las labores académicas, laborales y personales.

En esta investigación se asume la definición de Ponjuán (2003), al plantear que: gestionar información es el proceso mediante el cual se obtienen, despliegan o utilizan

recursos básicos (económicos, físicos, humanos, materiales) para manejar información dentro y para la sociedad a la que sirve. Tiene como elemento básico la gestión del ciclo de vida de este recurso y se desarrolla en cualquier organización.

Gestionar información obliga a tener un dominio de: los diferentes tipos de informaciones que se manejan; la dinámica de sus flujos (representados en los procesos en que transita cada información); el ciclo de vida de cada información y el conocimiento de las personas acerca de su manejo. Todo ciclo de información empieza por una necesidad informativa, a partir de la cual, se establece una estrategia de búsqueda; escoge el motor de búsqueda, luego selecciona y evalúa la información, que pasa por la organización y evaluación, creación de la nueva información y asimilación del conocimiento, así como el proceso de retroalimentación (Ramírez Varona, Rodríguez Andino, Machado Ramírez & Mho González, 2012).

El término habilidad, desde la didáctica es un componente fundamental de la categoría contenido, que en su esencia significa dominio de la acción para alcanzar un determinado objetivo en la actividad que realiza el individuo, en el plano didáctico se defiende la idea que la habilidad gestionar información es el dominio por el sujeto de las acciones y operaciones para el manejo de la información, con el uso adecuado de las TIC (Ramírez, et al., 2012).

Álvarez (1999), al referirse al concepto de habilidad en el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, señala que la habilidad muestra el comportamiento de la persona en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad y han de tener un nivel de sistematicidad de acciones y operaciones para elaborar la información contenida en los conocimientos que lleva al logro de un propósito determinado.

La confluencia de los elementos antes señalados, apuntan a que el proceso de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje profundice en el desarrollo de la habilidad gestionar información como parte de la formación e informatización de la sociedad, vinculada, por un lado, a las TIC, y por otro, a los aspectos relacionados con el acceso y la utilización de la información (Ramírez, et al., 2012).

Como resultado, el siguiente paso es el desarrollo de acciones que permitan a los estudiantes el desarrollo de la habilidad gestionar información, con el objetivo de aplicar la información en la resolución de problemas. Siendo un elemento que contribuya a la autoformación, que propicie que el estudiante pueda moverse de forma efectiva

en el contexto informacional que caracteriza la sociedad actual.

Por su parte, la American Association of School Libraries (2002) considera una persona alfabetizada informacionalmente cuando posee la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar información de forma efectiva, en la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este nuevo contexto educativo, como afirma Picardo, la información es entendida como el punto de partida y el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en el entorno educativo español ha previsto la propuesta Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información (HEBORI), que desarrolla los elementos para implementar la pedagogía informacional en educación básica secundaria (Benito, 2006).

Siendo estas acciones insuficientes en el desarrollo de la habilidad gestionar información, donde se observa que no se trabaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje las acciones recuperar, seleccionar, tratar, evaluar, comunicar y aplicar la información para el desarrollo de los objetivos de la asignatura y llevando a debilidades en los desempeños laborales y en la Educación Superior.

A nivel de educación superior el desarrollo de la habilidad gestionar información ha alcanzado un nivel de madurez en poco tiempo, logrando un avance que se muestra a través de la elaboración de estándares por varias entidades en diversas partes del mundo, con un alto grado de similitud. En la creación de estándares ha trabajado la Association of College and Research Libraries (ACRL) que elaboró en el 2000 los Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Un año más tarde estos son adaptados por la Council of Australian University Librarians (CAUL) (Bundy, 2003). La Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL) en Reino Unido también posee un sistema de estándares acogido por un conjunto de países. Sin embargo, los estándares de mayor repercusión son creados por la ACRL (2000), y son:

- Estándar I. Saber: “*La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información determina la naturaleza y nivel de la información que necesita.*”
- Estándar II. Acceder: “*La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.*”
- Estándar III. Evaluar: “*La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información*

seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.”

- Estándar IV. Usar: “*Individualmente o como miembro de un grupo, la persona con aptitudes para el acceso y uso de la información utiliza eficazmente la información para conseguir un fin específico.*”
- Estándar V. Ética: “*La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información comprende las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y utiliza la información ética y legalmente.*”

Estos estándares han servido de base para la elaboración de tutoriales, desarrollados en su mayoría por universidades del ámbito anglosajón y que tienen como excelente exponente el tutorial TiLT de la University of Texas (Fernández, 2008).

Estos estándares han sido definidos para la Educación Superior pero han sido tenidos en cuenta por su pertinencia para la presente investigación.

Las acciones para el desarrollo de la habilidad gestionar información que proponen los estándares son insuficientes para lograr un aprendizaje en estudiantes de educación básica secundaria, al faltar acciones que logren el carácter lógico de la habilidad.

La explosión informativa desencadenada por las TIC requiere nuevas habilidades de acceso, evaluación y organización de la información en entornos digitales. Al mismo tiempo, en aquellas sociedades donde el conocimiento tiene un papel central, no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información, además es preciso modelarla y transformarla para crear nuevo conocimiento o para usarlo como fuente de nuevas ideas. Las habilidades de investigación y resolución de problemas conllevan en algún punto la búsqueda, recuperación, selección, análisis, tratamiento, evaluación, comunicación y aplicación de la información, eso es dominar la habilidad gestionar información.

- Buscar información se hace alusión a algunas de las acciones que forman parte propiamente del concepto obtener. Manejo de motores de búsqueda, conocer y colocar en práctica los criterios de búsqueda de acuerdo a las necesidades de información y el conocimiento previo, para realizar la búsqueda de fuentes, determinar su ubicación, acceso e identificación.
- Recuperar información: Encontrar la información pertinente para la solución del problema.
- Selección de información es discriminar cuáles de esas fuentes pueden ser adecuadas para su objetivo. Ofrecerles criterios e instrumentos para discriminar las páginas (fiabilidad, selección de contenidos,

actualidad, navegabilidad, legibilidad, adecuación al destinatario).

- Analizar información: Valoración crítica de la información según el objetivo propuesto y la teoría asumida, implica descomponer la información, el estudio de un determinado componente, de su contenido semántico; se decodifica la información, se identifican ideas o sentidos claves.
- Tratamiento de la información: Es categorizar, tipificar, dar orden, jerarquizar y sintetizar la información esencial, con los argumentos necesarios; y con los medios disponibles para demostrar la confiabilidad necesaria para resolver la tarea una vez depurada de aquella no relevante y las ideas esenciales de cada una de las fuentes depuradas. Estructurar una masa de información primaria o secundaria, de manera que puedan revelarse sus rasgos y características fundamentales lo cual ayuda a clasificar la información en función de los propósitos que se persiguen. Puede hacerse de diversas formas que va desde la elaboración de resúmenes, ensayos, ponencias, tablas, gráficos, mapas conceptuales, etc., es decir, el tránsito del modelado, a lo concreto pensado.
- Evaluar información: como proceso de valoración e importancia de la obtención de información. En la era de la información, un esencial problema es el exceso en que esta se produce y por ello es necesario invertir, mayor tiempo que el debido, entre otras causas, para la liberación de mecanismos regulatorios. La evaluación implica un juicio valorativo; por ello la atención se centra en la validez, pertinencia, confiabilidad, relevancia, y la actualidad o vigencia de la información, entre otros aspectos.
- Comunicar Información: Se define como el proceso mediante el cual se realizan intercambios de ideas, pensamientos, opiniones y, en general, información. Por ello es un proceso clave en los nexos que se dan entre las personas en la producción y reproducción de su cultura.
- Aplicación de la información es el paso cuando se utiliza eficazmente la información para conseguir un fin específico (Ramírez, 2015).

La necesidad desde la teoría pedagógica de la sistematización didáctica del tratamiento y uso de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular el desarrollo de la habilidad gestionar información, en la educación básica secundaria, donde la información se constituye en un recurso estratégico para la valoración y toma de decisiones en situaciones cotidianas o complejas que viven los estudiantes, se justifica porque contribuye al mejoramiento del desempeño académico, fomenta nuevos saberes, habilidades, valores, valoraciones en la

solución de los problemas de modo crítico, responsable y flexible.

El desarrollo de la habilidad gestionar información en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que los sujetos puedan dar una respuesta eficiente y oportuna a distintos problemas del contexto

La utilización del método del Aprendizaje Basado En Problemas (ABP), combinado con otros, fundamentalmente el método heurístico y la implementación de un procedimiento metodológico donde se inserten por el profesor, situaciones problemáticas en las actividades docentes como parte del método ABP, contribuye al desarrollo de la habilidad gestionar información.

Desde estos presupuestos teóricos-metodológicos se ha elaborado una estrategia que implica realizar actividades y tareas para el desarrollo de la habilidad gestionar información, que se puede contextualizar en cualquier asignatura del conocimiento, con sistematicidad e integrada a los componentes académico, e investigativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad gestionar información en estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria.

Los componentes estructurales están conformados por el diagnóstico, la planeación, la implementación y la evaluación de la efectividad en la práctica pedagógica.

La estrategia didáctica propuesta implica reducir el tiempo de explicación por parte del profesor, para desarrollar actividades prioritariamente prácticas, dedicadas al trabajo independiente, individual y por equipos: clases prácticas, clases/taller, en que la participación productiva de los estudiantes es fundamental.

El objetivo de la estrategia didáctica es: contribuir al desarrollo de la habilidad gestionar información en estudiantes del grado noveno de educación básica secundaria. En correspondencia con el objetivo de la estrategia y sus fundamentos teóricos, se plantean las siguientes premisas de la estrategia previas al diseño de las acciones que se desarrollan en las etapas. Estas premisas son:

- Preparación del profesor para implementar la estrategia didáctica.
- El profesor facilitará el trabajo de los alumnos con los medios de enseñanza, como una vía importante de acceso al contenido, privilegiando el uso de las redes y de los distintos dispositivos tecnológicos.

A continuación, se presentan diferentes acciones que los autores proponen para conformar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia fue estructurada en cuatro etapas (diagnóstico, planeación, implementación, evaluación) interrelacionadas que, en su ejecución, expresan la dinámica de la estrategia.

Etapa de Diagnóstico.

Objetivo:

Comprobar la situación actual del aprendizaje en los estudiantes relacionado con la gestión de la información

Acciones:

- Determinar los elementos para la realización del diagnóstico.
- Ejecutar el diagnóstico.
- Establecer las necesidades de los estudiantes.
- Atender de forma diferenciada a los alumnos de acuerdo a los resultados del diagnóstico.

Etapa de Planeación

Objetivo:

Propiciar las condiciones necesarias para la puesta en práctica de la estrategia, a partir de los resultados del diagnóstico.

Planificar y organizar el proceso de desarrollo de la habilidad gestionar información y la efectividad de la estrategia, a partir del resultado del diagnóstico a los estudiantes.

Acciones:

- Analizar el programa de la asignatura
- Determinar los sitios, bases de datos remotas entre otros
- Establecer las actividades sobre lo informacional en los componentes académico, e investigativo
- Determinar los principales métodos y medios didácticos
- Diseñar la evaluación

Etapa de Implementación

• Ejecutar las diferentes acciones diseñadas en la planificación de la estrategia.

Acciones:

- Ejecutar las clases introductorias
- Desarrollar ejemplos de problemas de gestión de la información (base de datos)
- Ejecutar el procedimiento metodológico

Comenzando en los conocimientos previos, las clases introductorias, los ejemplos de problemas desarrollados y las situaciones problemáticas relacionadas con el contexto real del estudiante, procede la ejecución del procedimiento metodológico con una relación sistemática entre las acciones, donde cada acción tiene una dependencia de la anterior para poder ser ejecutada, utilizando el método de aprendizaje basado en problemas combinado con otros métodos de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente el método heurístico, se dispone a adquirir el modo de actuar manifiesto al ejecutar las acciones de búsqueda, recuperar, seleccionar, analizar, tratar, evaluar, comunicar y aplicar la información con ayuda del docente, la guía y el resto de los alumnos.

1. Definir la necesidad de información – problema.
2. Utilizar los distintos motores de búsqueda, recurriendo a estrategias, procedimientos y aplicaciones para localizar las fuentes.
3. Realizar la búsqueda y recuperación de la información pertinente para la solución del problema.
4. Discriminar cuáles de las fuentes de información pueden ser adecuadas para su objetivo.
5. Hacer la valoración crítica de la información según el objetivo propuesto.
6. Elaborar la base de datos bibliográfica con la información obtenida.
7. Analizar, registrar, extraer y organizar la información para determinar ideas claves.
8. Valorar la pertinencia, validez, confiabilidad, utilidad, veracidad, relevancia y la actualidad o vigencia de la información.
9. Producir resúmenes, informes, ponencias, mapas conceptuales, es decir el paso de la idea modelada sobre la información a lo concreto para resolver la tarea.
10. Seleccionar la variante de la presentación de la información
11. Elaborar la comunicación (informa lo pensado).
12. Presentar la comunicación y socializar al colectivo de estudiantes su resultado así como, participar y valorar en el debate de los resultados del resto del grupo.
13. Valorar el trabajo realizado y retroalimentarse.
14. Aplicar la información para conseguir el fin específico, afectando su conversión en conocimiento, hasta donde sea posible en la realidad o valerse de prototipos.

Etapa 4: Evaluación de la estrategia

- Apreciar la marcha de la estrategia, determinar los logros progresivos de los estudiantes en la gestión de la información y realizar las correcciones que correspondan para su mejoramiento.

Acciones:

- Valorar el trabajo que se realiza en la búsqueda de la solución de los problemas planteados.
- Emplear instrumentos como fichas de observación, rúbricas de avances, portafolio digital de evidencias.
- Ejecutar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para valorar los avances en el desarrollo de la habilidad gestionar información.

CONCLUSIONES

En el mundo, a través de las redes se dispone para los estudiantes bases de datos, bibliografías y también una gran cantidad de recursos de información con acceso libre. Sin embargo, en ocasiones los estudiantes, no utilizan de forma eficaz y eficiente los recursos de información que pueden llegar a acceder, uno de los motivos es la falta de desarrollo de la habilidad gestionar información, además, el poco conocimiento del manejo de la red y aplicaciones. Por todo lo anterior, es imperativo que profesores y estudiantes dominen los recursos de información electrónica y las aplicaciones informáticas, para gestionar información. Los docentes, deben formar la habilidad a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, preparar al estudiante para ser capaz de utilizar una biblioteca y sus recursos, hacer búsquedas bibliográficas con la complejidad que se requiere, ser capaz de contribuir a sintetizar la información existente, de desarrollar nuevas ideas a partir de esa síntesis.

Las acciones de la habilidad gestionar información le permiten al estudiante, demostrar dominio en el manejo de los distintos motores de búsqueda; encontrar la información pertinente para la solución del problema; discriminar las fuentes de información que pueden ser adecuadas para su objetivo; hacer valoración crítica de la información según el objetivo propuesto; elaborar resúmenes, informes, ponencias, mapas conceptuales, es decir el paso de la idea modelada sobre la información a lo concreto para resolver la tarea; hacer juicios valorativos sobre la validez, pertinencia, confiabilidad, relevancia, y la actualidad o vigencia de la información; socializar la información; intercambiar ideas, opiniones y en general, información; aplicar la información para conseguir el fin específico, promoviendo su conversión en conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: ENPES.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Academia.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- American Association of SchoolLibraries. (2002). El poder de la información: Los nueve estándares de la competencia en manejo de información. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/nili/il1st.html>
- Association of College and Research Library. (2000). Information literacy competency standards for higher education. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/il-comstan.html>
- Benito F. (2006). Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia: diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bundy, A., (2003) El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 73, 109-120.* Recuperado de <http://www.aab.es/pdfs/baab73/73a4.pdf>
- Chavarri, O., Martínez, B., & Mora, E. C. (2015). Alternativa didáctica para la gestión de información en el pregrado. *Revista Conrado, 11 (49), 51-57.* Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Colombia Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía 30 Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo. Bogotá: MEN.
- Colombia. Congreso de la República. (1994) Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Faire-Wesseis, F. A. (1997). *Information Management Education: towardsd a Holistic Perspective. Souht African Journal of Library and Information Sciencie, 65(2).* Recuperado de <http://sajlis.journals.ac.za/pub/article/download/1479/1377>
- Fernández Marcial, V. (2008). La gestión de la información y las habilidades informacionales: binomio esencial en la formación universitaria *Reencuentro, 51, 19-27.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005103>

García, G. A., & Vargas R. M. (2016). Actividades para el desarrollo de habilidades en gestión de la información. *EduSol*, 16(57), 148-154.

Gómez, J., & Licea, J. (2002). La Alfabetización en Información en las Universidades. Universidades de Murcia y Nacional Autónoma de México. En: Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia: KR.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Paris: UNESCO.

Ponjuan, G. (2003). Gestión de información. La Habana: Félix Varela.

Ramírez Varona, R. F. (2015). Estrategia didáctica de formación y desarrollo de la competencia gestionar información con el empleo de la infotecnología en el profesional de economía. La Habana: Universitaria.

Ramírez Varona, R. F., Rodríguez Andino, M., Machado Ramírez, E. F., & Mho González, J. (2012). Estrategia didáctica para gestionar información en el proceso de formación profesional. *Rev Hum Med*, 12(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000200012

Suárez Alfonso, A., Cruz Rodríguez, I., & Pérez Macías, Y. (2015). La gestión de la información: herramienta esencial para el desarrollo de habilidades en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 72-79. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus10215.pdf>

White, M., (1985). Intelligent management information management in large organization. En, B., Cronin, Information Management from Strategies to Action. London: ASLIB.

Woodman, L. (1998). Information management in large organizations. En, B., Cronin, Information Management from Strategies to Action. London: ASLIB.

30

FUNDRAISING: NECESIDAD EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO ACTUAL

FUNDRAISING: NEED IN UNIVERSITY MANAGEMENT IN THE CURRENT CONTEXT

MSc. Orlando Gutiérrez López¹

E-mail: profeorlando@fcom.cu

Lic. Dayana Rosa Armenteros Moya²

E-mail: dayana.armenteros@publicitur.cu

Dra. C. Mireya Baute Rosales³

E-mail: bautemireya@gmail.com

¹Universidad de La Habana. Cuba.

²Agencia Publicitur. La Habana. Cuba.

³Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana de Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gutiérrez López, O., Armenteros Moya, D. R., & Baute Rosales, M. (2018). Fundraising: necesidad en la gestión universitaria en el contexto actual. *Revista Conrado*, 14(65), 234-239. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Una de las técnicas de las Relaciones Públicas que alcanza mayor significación y pertinencia para las instituciones de la educación superior es el Fundraising, que en esencia es la búsqueda de recursos materiales y financieros para lograr cumplir las actividades sustantivas de estas instituciones. Con una fuerte presencia en el contexto internacional esta técnica es incipiente en las universidades cubanas las que utilizan fundamentalmente el presupuesto estatal. Direccionar la gestión de las universidades cubanas hacia la práctica del Fundraising implica ampliar el conocimiento de los elementos teóricos, metodológicos y prácticos.

Palabras clave:

Fundraising, relaciones públicas, gestión de relaciones, líneas estratégicas.

ABSTRACT

Fundraising is one of the most significant and relevant techniques of Public Relations for the Higher Education institutions. It is, essentially, the search for material and financial resources to achieve the main activities of these institutions. With a strong presence in the international context, this technique is incipient in the Cuban universities, which mainly use the state budget. To address the management of the Cuban universities towards the practice of Fundraising implies to increase the knowledge about the theoretical, methodological and practical elements.

Keywords:

Fundraising, public relations, relations management.

INTRODUCCIÓN

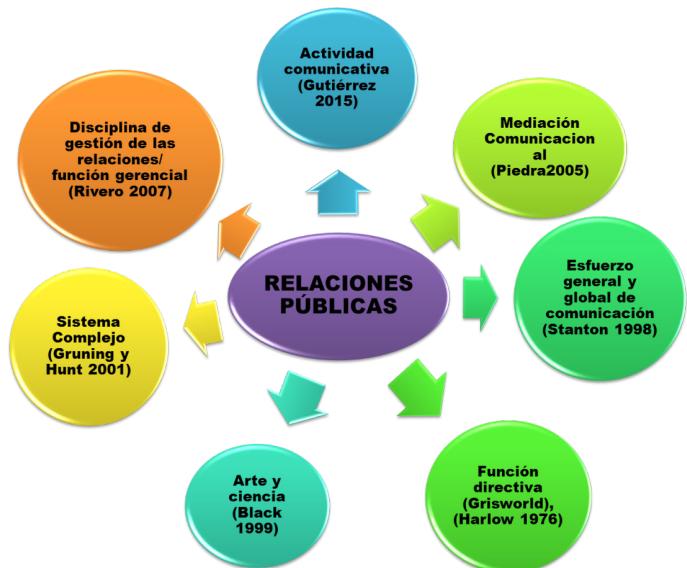
Las universidades se enfrentan actualmente a un ámbito de cambio, que exige de ellas lograr la pertinencia con respecto a las necesidades sociales. El paradigma que hoy tipifica a la Educación Superior se reconoce como el de la innovación (Gibbons, 2003). “*La innovación se reconoce entonces como la calidad que define hoy a la universidad, su aceleración, su enlace con los elementos del desarrollo tecnocientífico, son algunas de las características que nos permiten reconocer la pertinencia universitaria*”. (Moya, 2015, p. 20)

En este entorno se exige un graduado con mayores competencias que sea capaz de adaptarse a cualquier situación en lo profesional a fin de lograr una mayor productividad, eficacia y eficiencia en las instituciones. Por lo que es de vital importancia que los jóvenes universitarios en el tránsito de las carreras cuenten no solo con el *knowhow* sino también con la base técnica para la aplicabilidad de estos conocimientos contribuyendo a que en Investigación más desarrollo más innovación (I+D+I), el entorno universitario se transforme por su propia esencia en un entorno innovador.

DESARROLLO

Lograr estas metas no solo depende del proceso formativo y de la calidad del capital humano, las necesidades de las universidades muchas veces están determinadas por la falta de equipamiento tecnológico y de recursos financieros para su gestión, que posibiliten completar los procesos innovadores del público universitario en general (profesores, investigadores y alumnado); para solventar estas carencias las Relaciones Públicas (RR.PP) se presentan como una actividad comunicativa idónea en el ámbito universitario. Sobre este elemento Gutiérrez (2015), plantea:

“Las Relaciones Públicas se han manifestado como una actividad comunicativa entre una organización y sus públicos en la búsqueda de la comprensión y el beneficio mutuo. Tras ese concepto tradicional de la disciplina se postula la necesidad de que concurren una serie de acciones comunicativas entre la organización y sus públicos- internos y externos- y entre los dos interlocutores se establezca una relación fructífera, es decir, que los dos salgan beneficiados de esa ilación”. (p. 10)



Basándonos en la pertinencia de las RR.PP en el entorno universitario, asumimos la definición planteada por el profesor Mario Piedra en la que el autor aborda tres elementos que a nuestro juicio resultan de vital importancia para su comprensión:

- Las asume como una mediación comunicacional apoyada en la investigación, mediante la cual se sonda la información necesaria que luego se materializa en acciones que benefician a la institución y sus públicos.
- El principal objetivo es el de integrar los intereses tanto de las instituciones como de sus públicos para así lograr un mejor servicio a la sociedad, lo que redunda en la pertinencia social de la institución, pues desde las RR.PP se consigue solucionar diversos problemas.
- La disposición de una serie de acciones que se estructuran en planes y programas. Para lograr lo antes planteado las RR.PP se dotan de una serie de técnicas que permiten la consecución de los objetivos.

Las RR.PP como mediación comunicacional para ser efectivas necesitan dotarse de técnicas que puedan contribuir al logro de los objetivos propuestos. Dentro de la bibliografía revisada para la investigación destacan el patrocinio, mecenazgo y lobby como las más afianzadas.

Estas tres técnicas de las RR.PP se muestran eficaces para entornos institucionales donde la consecución de los objetivos está estrechamente ligada a los nexos que pueda crear la institución con sus públicos objetivos. Sin embargo, como toda disciplina en desarrollo, debe adaptar sus técnicas a los cambios de su entorno sin abandonar aquellas prácticas que han demostrado su valía, pero que ante el surgimiento de nuevas necesidades requieren la complementación de nuevas vías de satisfacción.

Con frecuencia los requerimientos actuales del sector académico resultan superiores a los que se pueden cubrir con la asignación de financiamientos estatales o privados que reciben, por lo cual una vía complementaria para obtenerlos es el Fundraising, que puede tener una expresión financiera o en productos/servicios.

Por tanto, la búsqueda de donantes que estén dispuestos a contribuir con las organizaciones se ha convertido en una prioridad de alta especialización del trabajo de las Relaciones Públicas, la cual se basa en su capacidad de vincular y construir una relación de confianza y credibilidad que se ha dado en llamar Fundraising (en su acepción anglosajona).

Fundraising. Conceptualización

"La captación de fondos es bastante joven. Data de la segunda mitad del siglo XX. No obstante, sus antecedentes se remontan muy lejos en el tiempo. En el mundo occidental, las colectas de las iglesias o la captación de mecenas para financiar la construcción de catedrales constituyen formas precursoras de esta actividad que en nuestra época se ha profesionalizado en gran medida". (Pérez, 2006, p. 8)

El análisis histórico que realiza este autor, refleja los comienzos de la práctica del Fundraising, como técnica de las RR.PP alcanza un papel más protagónico a medida que pasa el tiempo, esta actividad se va consolidando mundialmente y aporta nuevos elementos teóricos a la práctica; en las consultas bibliográficas realizadas los autores que abordan el Fundraising tienen puntos en común en cuanto a su evolución, uno de los elementos considerados es el de "filantropía". *"Es la historia de los esfuerzos por organizar a las personas y movilizar los recursos para fines públicos, es decir, la procuración (generación) de fondos".* (Noval, 2014, p. 7)

Las definiciones de Fundraising son diversas de ahí que no haya una uniformidad en los conceptos propuestos por distintos autores. La bibliografía en torno a la técnica de captación de fondos (Fundraising) es amplia y se disemina por diversos entornos del mundo. Por el corto tiempo de su utilización y los diferentes ámbitos en que se aplica, *"cabe afirmar que no hay consenso en cuanto a definiciones de Fundraising"*. (Palencia-Lefler, 2001, p. 152)

Es necesario señalar que las diversas definiciones, tienen en común los elementos siguientes:

- Obtención de fondos con fines no lucrativos.
- Los fondos obtenidos tienen la finalidad de apoyar para cumplir las metas de la organización.

- Los fondos se pueden obtener de instituciones públicas o privadas, y de individuos privados.
- El Fundraising se identifica con acciones comunicativas entre una organización y sus públicos.

Para los autores los elementos abordados le permiten sintetizar los conceptos antes expuestos para asumir al Fundraising como la técnica de las RR.PP que a través de una actividad planificada le permite a las instituciones, mediante la comunicación de los valores, objetivos y resultados de su organización, gestionar financiamiento y recursos materiales para la consecución de los objetivos propuestos en los proyectos institucionales.

Breve análisis de la aplicación del Fundraising a nivel internacional

Las sociedades contemporáneas se desarrollan en un contexto de constante movilidad dónde *"la vorágine de cambios introducida por la globalización en... los ámbitos de la vida humana, [impregna] de incertidumbre no sólo los escenarios futuros sino, también, la realidad actual"* (Bustos & Vega, 2016, p. 2), todo esto hace que se propongan y diseñen nuevas vías de innovación en pos de responder a las demandas del entorno social. De ahí que es de vital importancia realizar un levantamiento de información con respecto a los nexos del contexto cambiante con el despliegue de la práctica del Fundraising a nivel internacional para comprender la evolución de esta técnica de las RR.PP

Los Estados Unidos, país considerado como la cuna de los primeros fundraisers (denominación anglosajona para las personas que son profesionales del Fundraising), tal es así que en el año 1988 en los Estados Unidos de América el 41% de la captación de fondos fue destinada al sector educacional.

En ese mismo año se publicó en los Estados Unidos *"The Public Relations Body of knowledge"* por iniciativa del comité de investigación *Public Relations Society of America (PRSA)*, su principal objetivo fue darle un recurso y una autoridad académica a los educadores y profesionales de las RR.PP del país. *"Este esfuerzo de estandarizar la educación formal de las RR.PP... reconoció por primera vez el Fundraising como un componente de la educación de las RR.PP, incluyéndolas conjuntamente con los grandes pilares estructurales de relaciones con los medios, relaciones internacionales, relaciones financieras y de inversión, relaciones internas, asuntos públicos, marketing y relaciones con los consumidores"*. (Palencia-Lefler, 2001, p. 168)

Estos ejemplos puntuales evidencian como en Estados Unidos la práctica del Fundraising se institucionalizó y

ha continuado su crecimiento en la actualidad por lo que hoy en día este país cuenta con una consolidada gestión de Fundraising en sus universidades, así lo demuestra el Ranking ARWU de Shanghai del año 2014 donde las nueve primeras universidades que han lanzado campañas de Fundraising exitosas y han recaudado billones pertenecen a este país.

En el Informe del 2015 de la red Emprendia, se hace referencia a la práctica de la captación de fondos en las universidades de Iberoamérica como parte de los procesos de innovación de los centros de altos estudios aunque es criterio generalizado que la

información correspondiente a los resultados del Fundraising universitario “*no aparece reflejada porque las propias Instituciones de Educación Superior (IES) son reticentes a informar, por si ello pudiera ir en detrimento de los recursos públicos que reciben*”. (Barro, 2015, p. 503)

“*Por ejemplo, en Brasil estas colaboraciones se realizan a través de fundaciones de apoyo de derecho privado sin ánimo de lucro, que, a priori, serían más ágiles desde el punto de vista burocrático*”. (Barro, 2015, p. 503)

En el caso de las Universidades Públicas Estatales (UPE) en México, las cuales atendiendo a las políticas nacionales elaboran un “*plan de desarrollo institucional (PDI)*” (Bustos & Vega, 2016), donde le corresponde a cada una de estas instituciones plasmar los objetivos, metas e indicadores que sirven como punto de partida y guía para el desarrollo de estas instituciones. Estas investigadoras presentan un análisis de los PDI de treinta y cuatro universidades públicas estatales mexicanas basándose en “*¿Cuáles son los ejes estratégicos de desarrollo en las UPE mexicanas?, ¿Se considera la dimensión internacional en los PDI de las universidades públicas mexicanas?, y ¿Cuáles son las estrategias de internacionalización más privilegiadas por las IES públicas en México?*” (Bustos & Vega, 2016, p. 2)

La búsqueda de financiamiento internacional para la investigación es una de las áreas poco explotadas en estas universidades, así lo evidenció el estudio realizado por Bustos & Vega (2016) donde esa categoría es de las menos mencionadas en los PDI. Esto pone de relieve como aún las universidades estatales mexicanas, no aprovechan el potencial que brinda el Fundraising para la consecución de objetivos sociales y para el logro de la pertinencia universitaria.

Los estudios de la bibliografía realizados arrojaron además, que en el contexto latinoamericano el Fundraising mayormente es utilizado en Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), aunque existen casos

puntuales como en Argentina donde se desarrolló “*un proyecto de observatorio de la captación de fondos para la Asociación de Ejecutivos en Desarrollo de Recursos para Organizaciones Sociales (AEDROS)*”. (Sadi, et al., 2014) Esta organización nuclea a todos aquellos profesionales involucrados en dicha práctica, “*lo que la posiciona como posible referente de estrategias por seguir en lo que respecta al fundraising*”. (Sadi, et al., 2014)

En el Reino Unido la profesionalización y aplicación de la práctica del Fundraising está mayormente ligada a los institutos, podríamos nombrar al Institute of Fundraising fundado en 1983 “por un grupo comprometido de personas” dedicadas a dicha técnica, los que se unieron para hacer frente a los retos con respecto a la captación de fondos. Su visión queda plasmada en el lema: “*Excellent Fundraising for a better world*” (<http://www.institute-of-fundraising.org.uk>)

La significación de esta técnica es tal que en esta institución se imparten cursos y se elaboran materiales docentes como el cuaderno titulado IDPE & IoF. Certificate in Fundraising. Course Handbook, el cual brinda una serie de herramientas y ejercicios para aquellas personas interesadas en desplegar esta técnica. Los datos plasmados en su página web reflejan que este instituto es el mayor órgano de representación individual en el sector voluntario con más de 5.600 miembros individuales y 470 miembros organizativos.

En el marco del análisis bibliográfico hallamos varios casos de interés donde la práctica del Fundraising está institucionalizada, ejemplo de ello es España donde destacan universidades privadas, como la “*IE University y la Universidad de Navarra, con Escuelas de Negocio que presentan una estrategia y estructura de atención a los alumnos y de fundraising muy desarrolladas*”. (Pérez & De la Torre, 2016, p. 8)

En la aplicación de esta técnica de las RR.PP, destacan además las universidades públicas españolas, evidencia de ello es la campaña de captación de fondos lanzada por la Universidad Carlos III de Madrid que tiene como público objetivo (donantes) a sus antiguos alumnos “*de los que ya ha recibido alguna donación, y ha puesto en marcha la iniciativa “Amigos de la UC3M”, dirigida a “antiguos alumnos y empresas”, con la que también pretende conseguir fondos*”. (Pérez & De la Torre, 2016, p. 9)

Otro tipo de captación se desarrolla en la Universidad Politécnica de Cataluña (Barcelona Tech), que “*busca socios tecnológicos a través de su Programa UPC21 con el propósito de aumentar sus resultados científicos, transferir sus resultados a la sociedad y liderar proyectos internacionales de excelencia*”. (Pérez & De la Torre, 2016, p. 9)

Para la comprensión de esta técnica a nivel internacional la autora identificó cómo se presenta a esta escala:

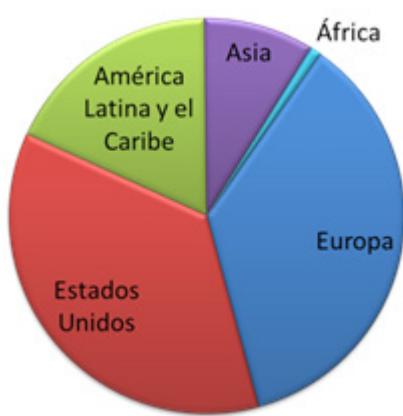


Figura 1. Comportamiento Fundraising a nivel internacional en la bibliografía consultada.

Es necesario resaltar que, si bien esta técnica se inicia en la segunda mitad del siglo pasado, (algunos autores apuntan el final de los años 1980 en Estados Unidos), como los primeros pasos en torno al Fundraising. De ahí que, en la mayoría de los países analizados, las universidades innovadoras de una forma empírica comenzaron a desplegar relaciones con las empresas, este nexo se reconoce como vinculación y entre otras actividades permite la captación de fondos por lo que la actividad cobra cada día un mayor dinamismo.

La gestión del Fundraising en las universidades

Una vez asumido el Fundraising como técnica generada por una actividad planificada, con fines no lucrativos que a partir de comunicar los valores de la organización permite captar recursos financieros y materiales. Podemos comprender porque “el fundraising universitario debe ser incluido como una de las prioridades en las agendas de los respectivos ministerios y consejerías en los temas relacionados con la financiación de la Educación Superior, la ciencia y la innovación”. (Pérez & de la Torre, 2016, p. 11)

De ahí que la gestión del Fundraising, para ganar en eficiencia y eficacia, le permite a las universidades viabilizar parte de los procesos de innovación de los centros de altos estudios. Para ello debe existir una relación constante entre la universidad y los futuros donantes.

“La Universidad juega un papel de vital importancia en el desarrollo de los territorios, y esto es algo que hay que hacer saber a las organizaciones empresariales, porque en definitiva los recursos adicionales captados otorgan un valor añadido a la institución universitaria que retorna al

sistema productivo favoreciéndose el desarrollo socioeconómico local” (Torres, 2011, p. 185)

La autora coincide con los criterios de Pérez & de la Torre (2016), que enuncian tres objetivos, que consideramos necesarios para crear y mejorar los lazos entre la Universidad y los posibles donantes.

1. Reforzar la comunicación del “valor” y alcance de la actividad universitaria.
2. Comunicar las estrategias de la Universidad a la empresa y a la sociedad.
3. Generar complicidades con el entorno económico y social (Pérez & de la Torre, 2016).

Se considera que estos objetivos son pertinentes en el ámbito de las universidades, por lo cual resulta de vital importancia la profesionalización de la captación de fondos en los centros de altos estudios y no la realización de esta de una forma empírica, así como gestionar las relaciones con intencionalidad para superar la etapa, en que las universidades esperan a que las donaciones, lleguen de manera fortuita; es tarea del propio centro auto-gestionar fuentes que puedan brindar recursos financieros, materiales o *knowhow*.

Se asumen los criterios de Torres, 2011 cuando define como claves del proceso de Fundraising universitario los siguientes elementos:

1. Considerar los costes de la gestión de Fundraising desde la óptica de la sostenibilidad.
2. No obviar vías tradicionales como son “los contratos de investigación y desarrollo a través de las oficinas de transferencia de resultados de investigación, así como la gestión de proyectos... de innovación tecnológica como de cooperación al desarrollo”.
3. La gestión profesionalizada de Fundraising en las universidades, se debe “conectar directamente con las políticas de Responsabilidad Social de las empresas y de Responsabilidad Pública de las administraciones públicas”.
4. Manejar los conceptos de Desarrollo Local –más específicamente, Desarrollo Integral Local (DIL) – y de capital social y Responsabilidad Social Empresarial constituye una habilidad deseable en los gestores del proceso de Fundraising Universitario.
5. Comprender la función social de las Relaciones Públicas es imprescindible para diseñar la estrategia y proceso de Fundraising, ya que esta gira en torno a la gestión relacional. (Torres, 2011, p. 187)

Estas claves propuestas para el contexto de universidades españolas tienen una gran validez para las instituciones de educación superior ya que se articulan a la

condicionante global y local en que los centros de altos estudios desarrollan hoy su gestión institucional, dada por los vínculos que establecen con otras organizaciones.

CONCLUSIONES

Las universidades se enfrentan a diversas problemáticas en el contexto contemporáneo, una de ellas es la búsqueda de recursos materiales y financieros para desplegar sus actividades sustantivas, esta actividad se reconoce internacionalmente como Fundraising.

Fundraising una técnica de gran significación y pertinencia para las instituciones de la educación superior en búsqueda de recursos materiales y financieros para complementar sus actividades sustantivas.

La conceptualización del Fundraising resulta aún polisémica y de difícil comprensión por los gestores de la captación de fondos. En la contemporaneidad el desarrollo de esta técnica en las redes sociales se reconoce como Crowdfunding.

Las universidades de los países desarrollados hacen un mayor uso de los beneficios del Fundraising.

Se aprecia una tendencia creciente en América Latina en la utilización de esta técnica de gestión de relaciones.

RREFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barro, S. (2015). *La Transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las Universidades. Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Redemprendia.

Bustos Aguirre, M. L., & Vega Cano, R. (2016). *La internacionalización de las universidades públicas estatales en México: un análisis desde sus planes de desarrollo institucional*. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016. La Habana: MES.

Gibbons, M. (2003) Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI. Association of Commonwealth Universities.

Gutiérrez, O. (2015). Fundraising. Documento Inédito. La Habana: Universidad de La Habana.

Moya Padilla, N. (2015). Innovación e Investigación estratégica: Experiencia en la Universidad de Cienfuegos. 10mo Congresos Internacional de Educación Superior. Universidad 2016. La Habana: MES.

Noval González, L. (2014). Máster en Políticas Sociales y Bienestar. *El fundraising como herramienta clave de captación de fondos de procedencia empresarial en las organizaciones no lucrativas. Aplicación práctica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Palencia-Lefler Ors, M. (2001). *Fundraising, el arte de captar recursos. Manual estratégico para organizaciones no lucrativas*. Barcelona: Instituto de Filantropía y Desarrollo.

Pérez, A. (2006). *Introducción a la captación de fondos*. Madrid: Asociación Española de Fundaciones.

Pérez, E., & de la Torre, E. (2016). El fundraising como una herramienta complementaria de financiación pública de las universidades españolas. Madrid: Ciudad Universitaria Cantoblanco.

Sadi, G., et al. (2014). Práctica de Recaudación de Fondos. Buenos Aires: Aedros.

Torres Valdés, M. R. (2011). Relaciones Públicas y Fundraising en las Universidades. Una propuesta de modelo de gestión. *Pensar la Publicidad*, 5(1), 183-202. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/viewFile/36929/35740>

31

LA COOPERACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA EN EL SISTEMA REGIONAL DE INNOVACIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO

UNIVERSITY-BUSINESS COOPERATION IN THE REGIONAL INNOVATION SYSTEM IN THE STATE OF HIDALGO

Dra. C. Lydia Raesfeld¹

E-mail: lydiaraesfeld@gmail.com

Dra. C. Paola García Fuentes¹

E-mail: paola_garciafuentes@hotmail.com

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Raesfeld, L., & García Fuentes, P. (2018). La cooperación Universidad-Empresa en el Sistema Regional de Innovación en el Estado de Hidalgo. *Revista Conrado*, 14(65), 240-246. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los avances tecnológicos en la industria vienen fuertemente influenciados por un conjunto de factores externos e internos relativos al entorno y a sus características estructurales y organizativas que, en suma, son el resultado del sistema de innovación en el que dichos avances se hayan inmersos. Desde la perspectiva que proporcionan los Sistemas Regionales de Innovación la producción de nuevo conocimiento tecnológico económico útil resulta de la acción colectiva de diferentes agentes del sistema conectados a través de las relaciones e interacciones tanto formales como informales. En este contexto, el objetivo general de investigación es analizar el Sistema Regional de Innovación en Ciencia y Tecnología en el Estado de Hidalgo y en especial sus relaciones entre universidad -Empresa en este escenario, así como sus características, impulsores, obstáculos que las dificultan.

Palabras clave:

Sistemas de innovación, relaciones Universidad-Empresa, transferencia.

ABSTRACT

Technological advances in the industry are strongly influenced by a set of external and internal factors related to the environment and its structural and organizational characteristics that, in sum, are the result of the innovation system in which these advances have been immersed. From the perspective provided by the Regional Innovation Systems, the production of new economically useful technological knowledge results from the collective action of different agents of the system connected through formal and informal relationships and interactions. In this context, the general objective of the research is to analyze the Regional System of Innovation in Science and Technology in the State of Hidalgo and especially its relations between the University-Company in this scenario, as well as its characteristics, drivers, obstacles that hinder them.

Keywords:

Innovation systems, university-business relations, transfer.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha intensificado los estudios sobre la generación de conocimiento, así como la innovación son parte de los factores de crecimiento económico de un país. La relación entre el conocimiento y el crecimiento económico es tarea de los territorios o regiones establecer mecanismos para fomentar la investigación, la innovación y la competitividad, de ahí surge el interés en fomentar el desarrollo económico de las regiones de un país.

En este sentido, el desarrollo científico y tecnológico se concibe como una estrategia focal y central para el fomento al desarrollo productivo, económico y social, dentro del marco del Sistema Regional de Innovación (SRI), en el cual se pretende dinamizar, innovar y robustecer los sectores productivos y sociales a través del fortalecimiento de las capacidades para la generación del conocimiento, innovación y diversificación de la economía y la agregación de valor a los bienes y servicios basados en el desarrollo científico y tecnológico.

El enfoque de los SRI destaca la importancia de la interrelación entre las instituciones, empresas y universidades, organizaciones y autoridades regionales en los procesos de producción de conocimiento.

Los Sistemas de Innovación, centran su atención en las unidades de I+D de los centros de investigación de las universidades, de los departamentos pues son los que promueven la adquisición y difusión del conocimiento (Freeman, 2002).

Es necesario agregar que los Sistemas de Innovación también se han considerado como los elementos y relaciones que interactúan en la producción, difusión y uso del nuevo conocimiento y economicamente útil (Lundvall, 2010). Lo que significa que los SRI están compuestos por empresas de la región y demás organizaciones; las leyes, las rutinas, las normas y reglas forman parte de la infraestructura de apoyo a la innovación y a la producción de conocimiento en la región (Asheim & Coenen, 2005) .

En un desarrollo regional exitoso se fundamenta en el aprendizaje. Proceso clave, resultado de la educación formal adquirida en las universidades; de las actividades diarias de la producción, distribución y consumo, resultado de la interacción de usuarios y productores (Lundvall, 2010). Por lo anterior, las regiones deberán diseñar un marco institucional que facilite el aprendizaje y el intercambio de conocimiento orientando las interacciones y el desarrollo de capacidades especializadas (Asheim, 2000).

A pesar de diferentes argumentos, los estudios sobre los SRI generalmente no abordan con mayor profundidad el rol de la interacción de los diferentes tipos de instituciones, la relación entre los individuos y las instituciones o el impacto de los cambios en el marco institucional de las actividades de innovación.

Es así que, desde la perspectiva que proporcionan los SRI, la producción de conocimiento tecnológico económicamente útil resulta de la acción colectiva de diferentes actores del sistema conectados a través de las relaciones e interacciones tanto formales como informales.

En este contexto, el objetivo del artículo es analizar el Sistema Regional de Innovación en Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo y en especial sus relaciones con la academia, así como las características, impulsores y barreras que lo dificultan. El levantamiento de la información de diferentes documentos de información sobre elementos que forman parte del SRI, como informes, documentos de estadísticas del consejo de ciencia y tecnología (CONACYT), entre otros.

Una vez identificada la información se organizó utilizando el enfoque de sistemas, siendo una metodología útil, utilizando una estrategia siguiendo una triangulación, al combinar datos de fuentes secundarias, y fuentes primarias, basándose en técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio cuantitativo emplea para observar dimensiones cuantificables y estableciendo relaciones entre variables, el estudio cualitativo permite detectar mecanismos concretos que intervienen en las explicaciones sobre todo en la dinámica social.

DESARROLLO

Existen diversos conceptos sobre innovación. Para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico la innovación es la implementación de un producto (bien o servicio) o proceso nuevo o con un alto grado de mejora, o un método de comercialización u organización aplicado a las prácticas de negocio, al lugar de trabajo o a las relaciones externas. Por su parte, Cataño, Botero & Catro (2008), consideran que la innovación es un proceso social interactivo de conocimiento en el cual los actores de diferente índole Empresa- Empresa, Empresa -Universidad, Universidad- Universidad, Empresa- Gobierno- Universidad, establecen redes de cooperación y colaboración con el propósito de convertir una idea novedosa o los resultados de la investigación en un producto, proceso o servicio con valor agregado.

Generalmente la colaboración se entiende como el vínculo desde la investigación básica hasta la investigación

aplicada, y realizada de forma cercana hacia el sector productivo con flujos de conocimiento en ambos sentidos.

Desde la academia, en la actualidad se le denomina tercera misión para referir a las actividades distintas a la docencia y la investigación. Las relaciones de cooperación Universidad- Empresa en materia de transferencia de conocimiento, se cuenta con una diversidad de canales desde contactos formales e informales hasta acuerdos formalizados ya sea patentes o spinoffs (Molas- Gallart, 2002).

Otro elemento importante son los Sistemas Nacionales de Innovación (SNI), un SNI es la interacción de las capacidades innovativas de las empresas con una serie de instituciones que determinan la capacidad de las empresas para innovar. Estas relaciones entre estas instituciones son de importancia ya que no siempre trabajan en la misma dirección, ni fácilmente de forma conjunto (Nelson & Rosenberg, 1993).

Para Lundvall (1992), un sistema de innovación lo define como un conjunto de elementos y sus relaciones que interactúan en la producción, difusión y uso de conocimiento.

El enfoque de Sistemas de Innovación es útil para entender la complejidad del entorno en el que se desarrolla la investigación e innovación. Los sistemas están constituidos por componentes y sus relaciones entre ellos. Sus principales componentes son instituciones y organizaciones; las instituciones entendidas como marco legal, reglas del juego. Y las relaciones son medidas por medio de los flujos de información y conocimiento y flujos financieros. Usando el enfoque de sistemas de innovación, los países se describen por agentes económicos o actores que realizan actividades e interactúan por medio de vínculos, que dan resultados en un largo plazo generando impactos.

Otra de las ventajas del enfoque de los Sistemas de Innovación, permite tener diferentes unidades de análisis tanto nacional, regional, local, sectorial o tecnológico según el interés y objeto de estudio. Esto ha ocurrido reconociendo que la innovación está inmersa en las comunidades que comparten un código común de comunicación y una base de conocimiento (Salazar & Holbrook, 2007). Esta dimensión espacial permite abordar aspectos importantes de la innovación como es el aprendizaje interactivo, el networking en un territorio dado.

Si un territorio o una región no presenta las características y dimensiones de un SRI, es posible que se genere conocimiento e innovación, pero con características: esporádica, informal, cerrada y aislada. Estas características se presentan en instituciones dentro del Estado de Hidalgo,

generan conocimiento novedoso e innovación, sin embargo, no cuentan con el contexto adecuado para fortalecer el desarrollo regional y económico en el territorio por lo tanto quedan como hechos aislados.

Teniendo en cuenta que, el principal objetivo de los SRI es la generación de conocimiento y la innovación para fortalecer el desarrollo regional, económico y social de una región en particular y como elemento importante se deriva la transferencia de conocimiento, así como la apropiación de la innovación por parte de la sociedad. De manera que, el SRI favorece la transferencia de conocimiento en la medida que permita la interacción entre los actores del territorio y proteger el conocimiento por medio de patentes, marcas, secretos industriales, modelos de utilidad, entre otros para transformar el conocimiento en un bien económico y transferible al mercado (Cataño, Botero, & Catro, 2008).

La metodología para su desarrollo se concibió como un estudio descriptivo, exploratorio con su ámbito de aplicación que corresponde al Estado de Hidalgo. Para el logro de este propósito se revisaron diferentes documentos de información sobre elementos que forman parte del SRI, como informes, documentos de estadísticas, Una vez identificada la información se organizó utilizando el enfoque de sistemas, siendo una metodología útil, utilizando una estrategia siguiendo una triangulación, al combinar datos de fuentes secundarias, y fuentes primarias, basándose en técnicas cuantitativas y cualitativas. El estudio cuantitativo emplea para observar dimensiones cuantificables y estableciendo relaciones entre variables, el estudio cualitativo permite detectar mecanismos concretos que intervienen en las explicaciones sobre todo en la dinámica social. Todo esto con el objetivo de analizar las condiciones generales y capacidades del sector académico es decir con universidades públicas para cooperar y desarrollar sinergias en la generación de conocimiento y su transferencia hacia el sector productivo.

Como parte de los resultados de investigación, en primer término, se describe el Estado de Hidalgo, se ubica en el altiplano central del territorio nacional sobre una superficie de 20 905.12km², pertenece a la subregión centro- sur.

En Hidalgo, la entidad tenía sus propios procesos, como el crecimiento acelerado de la población de la ciudad de Pachuca y el inicio de la zona metropolitana que paulatinamente se desplazaba las actividades tradicionales, la agricultura y minería , en otras partes del territorio estatal, luego de la consolidación de ciudad Sahagún como un enclave industrial automotriz, metalmecánica, construcción de carros de ferrocarril y los primeros vagones del metro, impulsando una forma de poblamiento y desarrollo,

con formas de producción tradicionales, obteniendo éxito en sus períodos de auge.

En materia social, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (2016), la entidad tiene una población de 2,838,319 habitantes, con una edad mediana de 25 años y una tasa de crecimiento de 0.5%, lo cual significa que en la entidad existe una población joven y en edad productiva.

El panorama económico refleja una economía con crecimiento estable, el Producto Interno Bruto (PIB) Estatal registró un incremento del 2.7% en el periodo 2007-2016. La economía hidalguense contribuye con el 1.6% del PIB del País. (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), siendo la vigésima entidad federativa con mayor aportación.

Es de notar que el PIB per cápita hidalguense es por mucho, inferior a la media nacional y lo ubica en el lugar 24. Siendo la entidad con menor participación en el PIB nacional, su posición estratégica y su posible vinculación con economías más desarrolladas es una

fortaleza que depende más de la estructura productiva de Hidalgo que presenta que de las condiciones externas a las decisiones estatales.

El sector empresarial es más que las relaciones entre empresas y organizaciones civiles, gubernamentales, impacto social, clientes, nichos de mercado, la legislación, apoyos estatales e infraestructura empresarial, considerando también a las personas físicas, universidades, centros de investigación y empresas vinculadoras.

Cada entidad federativa tiene sus características económicas y productivas, así mismo el sector empresarial difícilmente será igual entre cada una de las localidades, para el caso Hidalguense, el sector turístico es una pieza elemental en la economía local.

De acuerdo con el Doing Business (2017), clasifica a la ciudad de Pachuca como la 11va. localidad para hacer negocio, de las empresas inscritas en el Sistema de Información de Empresas Mexicanas; Hidalgo reporta 16,466 empresas, lo que la posiciona en el lugar 14º a nivel nacional en registros, asimismo se identifican en Hidalgo 16,466 empresas con subsectores como tecnologías de la información, manufactura avanzada y salud. También cuenta con diversos organismos y cámaras empresariales siendo el soporte de la infraestructura, experiencia de negocios a nivel local, estatal y nacional, cuenta con 11 Parques Industriales, un Parque Tecnológico y

un Parque Científico Tecnológico, 10 incubadoras registradas y 73 empresas inscritas en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas.

En lo que respecta al sistema científico y tecnológico, considerándose como un sistema importante dentro del sistema de innovación debido a los activos que lo conforman como la generación y difusión de la ciencia y la tecnología, los principales actores del sistema están conformados por el capital humano, las Instituciones Educación Superior (IES), centros de investigación, empresas que demanden u oferten servicios científico y tecnológico e instituciones financieras.

En relación a las capacidades científicas, uno de los indicadores para reconocer el acervo del recurso humano en el país es el Padrón que conforma el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016) el Estado cuenta con 362 investigadores adscritos al SNI entre candidatos, nivel 1,2 y 3 ,de los cuales del nivel 1 corresponde el 54.63%, Nivel 2, 18.05%, nivel 3, el 8.45% y 18.87% son candidatos, principalmente en áreas de conocimiento de ingeniería, biología y química, humanidades y ciencias de la conducta, medicina y ciencias de la salud, física, matemática y ciencias de la tierra, biotecnología y ciencias agropecuarias y ciencias sociales.

Un elemento importante y de gran valor dentro de los sistemas de innovación son las IES, cuya misión es la de formar al personal capacitado para desarrollar actividades de investigación, desarrollo e innovación en los diferentes sectores con la finalidad de contribuir a la mejora del desempeño en términos de eficiencia y competitividad. Al respecto en el estado hay un número importante de IES.

En el Estado de Hidalgo existen 42 IES privadas, y 25 públicas como son los Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas y Politécnicas, así como la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (UAEH).

Centrándonos en el tipo de cooperación que se considera uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la educación superior en el Estado de Hidalgo, las gráficas siguientes muestran los resultados correspondientes, para analizar los resultados se estructuraron de la siguiente forma y con los códigos que se utilizaron para identificar los resultados obtenidos.

1 NADA	2-4 BAJO	5-7 MEDIO	8-10 ALTO
-----------	-------------	--------------	--------------

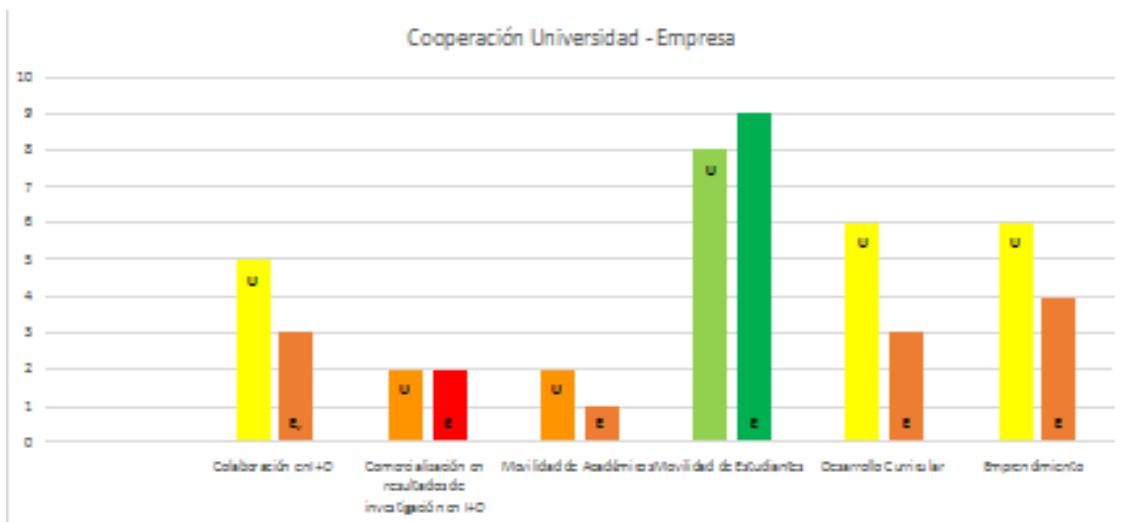


Figura 1. Cooperación Universidad- Empresa, resultados de investigación, Mayo, 2018.

Como se puede apreciar en la Figura 1, la movilidad de estudiantes es el modo de cooperación más habitual. Casi el 90% de las universidades y organismos empresariales encuestadas afirmaron haber tenido algún tipo de colaboración con la universidad, la experiencia común entre las empresas con este tipo de colaboración son las prácticas profesionales, con una posibilidad de que los estudiantes o recién graduados pasen a formar parte de la plantilla al concluir su periodo de prácticas.

Por otro lado, la cooperación que tiene menor importancia para las universidades y las empresas dentro de la

investigación es la movilidad de académicos y la comercialización de resultados de investigación en I+D con un desarrollo bajo esto quiere decir que las universidades públicas en el Estado de Hidalgo y los organismos empresariales practican este tipo de colaboraciones siendo incipiente para ambos actores, asimismo mencionaron un rasgo cultural muy arraigado es la falta de seguimiento, falta de continuidad en todos los aspectos.

Con relación a los impulsores y barreras para alcanzar una cooperación entre la Universidad - Empresa manifestaron que las más importantes son las siguientes.

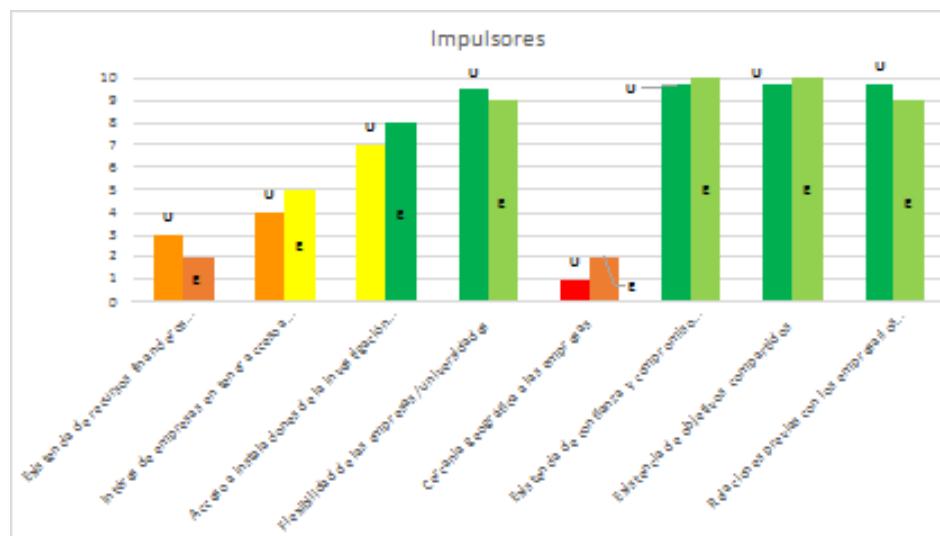


Figura 2. Impulsores Encuesta resultados de investigación Mayo, 2018.

De acuerdo con la Figura 2, las circunstancias obtenidas en los resultados de investigación que impulsan o

facilitan la colaboración entre la Universidad – Empresa son la flexibilidad entre las empresas y universidades, la

existencia de compromiso y confianza entre ambas partes, así como los objetivos compartidos y las relaciones previas con empresarios o investigadores para generar una cooperación. El factor que no es considerado tan importante por las universidades y empresas encuestadas fue la cercanía geográfica.

La importancia de los impulsores para coloración genera ventajas competitivas esto con la finalidad de generar beneficios para ambos actores dentro de cualquier Sistema de Innovación, los beneficios para las universidades es la mejora de las relaciones entre los investigadores y empresarios en donde influye la confianza como un antecedente en la transferencia de conocimiento.

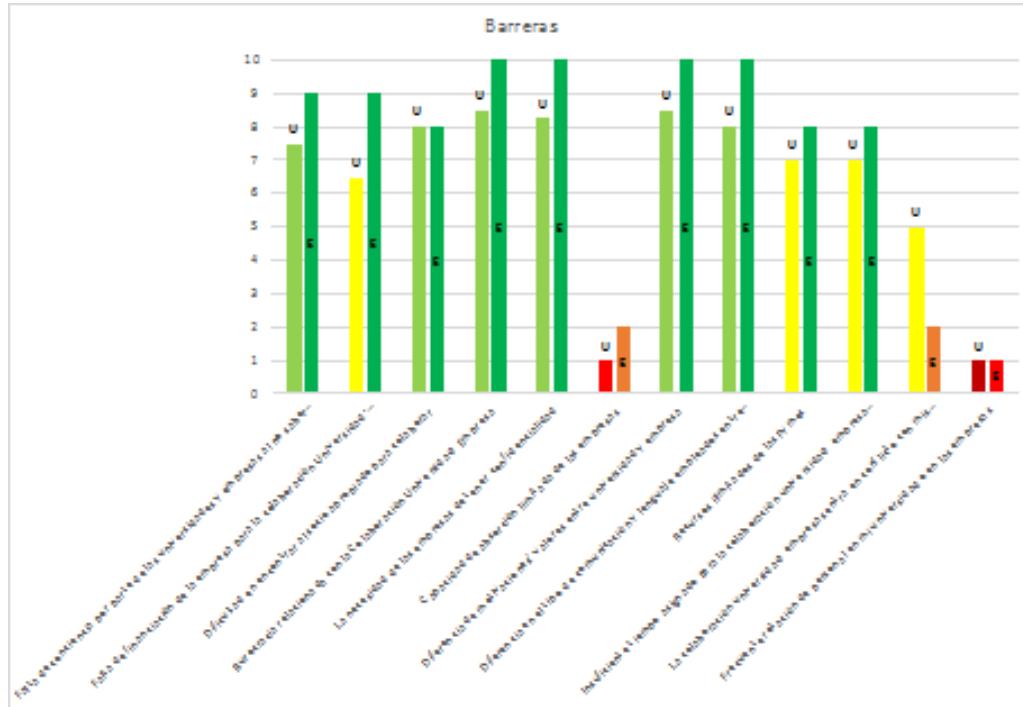


Figura 3. Barreras Encuesta resultados de investigación Mayo, 2018.

Dentro de los Sistemas de Innovación la colaboración entre Universidad- Empresa se ve afectado por diversos factores convirtiéndose de manera compleja, la red de elementos internos y externos que influyen en tiempos y que pueden cambiar a través de las acciones. Dentro de los diversos estudios se reconocen que las barreras que inhiben las actividades de cooperación presentan oportunidades de interacción limitadas, desde esta perspectiva los obstáculos entre la Universidad- Empresa que se tienen dentro del Estado de Hidalgo y acorde con la Figura 3 son, la falta de conciencia por parte de ambos actores al no valorar las oportunidades que conlleva una colaboración, la dificultad para encontrar el socio apropiado y poder generar una transferencia de conocimiento con visión hacia una comercialización dentro del mercado, la diferencia de motivaciones y valores, así como la diferencia del tipo de comunicación y lenguaje, es decir la falta de entendimiento de cómo operan las empresas por parte de la universidades, los horizontes temporales son diferentes entre ambos actores, mientras que las barreras menos importantes son la capacidad de absorción

limitada de las empresas y la rotación de personal tanto en las universidades como las empresas.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva sistémica dentro del Sistema de Ciencia y Tecnología e Innovación y cada subsistema esta relacionado con los demás actores que conforman su entorno, por lo que cada uno tienen una relación estructural de tal forma que los resultados obtenidos se convierten en entradas de otros sistemas y lo pueden utilizar para sus propios fines.

Derivado de lo anterior, los resultados desde el entorno académico y empresarial existe una brecha para la generación de conocimiento, eso se demuestra con los resultados obtenidos desde el subsistemas científico tecnológico en el Estado de Hidalgo, con 90 Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas y 362 investigadores, relacionando estos resultados se identifica una baja colaboración y la baja eficiencia en los procesos de transferencia entre las universidades y las

empresas, la baja capacitación en temas relacionados con la transferencia de conocimiento, innovación, emprendimiento y la ausencia de una cultura de innovación.

En consecuencia, se identificaron con el entorno empresarial debido al limitado acceso a las tecnologías que permitan procesos de innovación y la falta de aprovechamiento y conocimiento de la infraestructura regional para la colaboración en materia de I+D.

De manera semejante en el entorno productivo en el Estado de Hidalgo se cuentan con empresas principalmente Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES) se identificó la falta de financiamiento, y la dificultad para encontrar un socio adecuado y generar una colaboración.

En términos generales el Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación no se encuentra consolidado, partiendo del análisis realizado en la investigación, la cooperación entre la academia y sector productivo tendrá éxito si todos los actores desarrollan y llevan a sus respectivas áreas de responsabilidad. Si solo uno de los actores no lleva a cabo de forma activa podría inhibir todo el impulso propiciando obstáculos, bloqueos dentro del Sistema de Innovación por lo que se convierte en un sistema complejo, por lo tanto, deben ser manejadas de forma simultánea con los actores y en todos los niveles de manera conjunta.

Considerando el carácter sistémico y colectivo, las universidades ya no deben ser concebidas como agente aislado donde se da el inicio al proceso de la innovación, a través de la investigación básica, debe ser concebida como los espacios de necesidad y capacidad de generar el medio para promover la interacción permanente con las empresas en una sociedad del conocimiento para hacer frente a los desafíos de la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asheim, B. (2000). Industrial District: The contributions of Marshall and Beyond. En G. Clark, M. Feldman, & M. Gertler, *The Oxford Handbook of Economic Geography* (págs. 413-431). London: Oxford University Press .
- Asheim, B., & Coenen, L. (2005). Knowledge Bases and Regional Innovation Systems. Comparing Nordic Clusters. *Research Policy*, 34(8), 1173-1190. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:respol:v:34:y:2005:i:8:p:1173-1190>
- Cataño, B., Botero, P., & Catro, J. (2008). *Redes de conocimiento en Sistemas Regionales de Innovación. Un estudio comparado: El caso de las pymes en Antioquia y el País Vasco*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano .
- Doing Business. (2017). *Doing Business*. Recuperado de <http://espanol.doingbusiness.org/data/exploreeconomies/mexico/sub/pachuca-de-soto>
- Freeman, C. (2002). Continental, National and Subnational Innovation Systems-Complementarity and Economic Growth. *Research Policy*, 31(2), 191-211. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:respol:v:31:y:2002:i:2:p:191-211>
- Lundvall, B. (2010). Introduction . En *National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres : Anthem Press .
- Lundvall, N. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Oxford University Press.
- México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2016). Sitio oficial. Recuperado de de <http://www.conacyt.gob.mx>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Censo 2015*. Recuperado el Enero de 2017, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/ce2015/default.asp?=est&c=14220>
- Molas- Gallart, J. (2002). Measuring third stream activities. Final Report to the Ruseel group of universities. *Science and Technology Policy Research*. Birmingham: University of Sussex.
- Moreno, H. (2010). Internacionalización, tramas productivas y sistema nacional de innovación. *Tecnology Management & Innovation*, 5(3), 142-161. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242010000300011
- Nelson, R., & Rosenberg, N. (1993). Technical innovation and national systems. En, R. Nelson, *National Innovation Systems: A comparative Analysis*. (3-21). London: Oxford University Press.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2005). *Guía para la recogida e interpretación de datos sobre Innovación*. Santiago de Chile: OCDE.
- Salazar, M., & Holbrook, J. (2007). La innovación se produce en sistemas: Las implicaciones para la política de innovación, ciencia y tecnología. En, C. Díaz, & R. Arechavala, *Innovación y desarrollo tecnológico-políticas, acciones y casos*. (15-42). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

32

LAS MICRO, PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS. CLASIFICACIÓN PARA SU ESTUDIO EN LA CARRERA DE INGENIERÍA EN CONTABILIDAD Y AUDITORÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

THE MICRO, SMALL AND MEDIUM ENTERPRISES. CLASSIFICATION FOR ITS STUDY IN THE ACCOUNTING AND AUDITING ENGINEERING CAREER OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Dr. C. Gonzalo Chávez Cruz¹

E-mail: gchavez@utmachala.edu.ec

MSc. John Campuzano Vásquez¹

E-mail: jcampuzano@utmachala.edu.ec

MSc. Víctor Betancourt Gonzaga¹

E-mail: jbetancourt@utmachala.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chávez Cruz, G., Campuzano Vásquez, J., & Betancourt Gonzaga, V. (2018). Las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas. Clasificación para su estudio en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 14(65), 247-255. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo hace un recuento de las más importantes clasificaciones de Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MYPIMES) que se disponen en los actuales momentos y de las dificultades taxonómicas vigentes, con el objetivo de determinar qué aspectos son relevantes o coincidentes en cada una de ellas. Se revisa la pertinencia de estas en la realidad internacional, del Ecuador y en la provincia de El Oro, y cómo pueden incidir en las decisiones de la política pública en cuánto a, formalización, cumplimiento tributario, financiamiento y actividades de promoción e incentivos. En la parte final, se clasifica a las MYPIMES de la provincia de El Oro tomando los criterios referenciados internacionalmente y los que las regulaciones nacionales determinan, en busca de tener claridad en el tamaño de las empresas locales y sus posibles incentivos para el crecimiento, pensando en aportes técnicos desde la universidad local. Los resultados de la investigación fueron utilizados en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

Palabras clave:

Clasificación, MYPIMES, impuestos, política pública, empresas.

ABSTRACT

This article makes a recount of the most important Micro, Small and Medium Enterprises classification (MYPIMES) that are available at the current times and current taxonomic difficulties, in order to determine which aspects are relevant or coincidental in each of them. It is reviewed the relevance of these aspects in the international reality of Ecuador and the province El Oro, and how they can influence public policy decisions regarding formalization, tax compliance, financing, promotion and incentive activities. In the final part, the MYPIMES of the province El Oro are classified taking the internationally referenced criteria and the ones that the national regulations determine, in order to have clarity in the size of the local companies and their possible incentives for growth, thinking in technical contributions from the local university. The results of the research were used in the Accounting and Auditing Engineering career of the Technical University of Machala.

Keywords:

Classification, MYPIMES, taxes, public policy, enterprises.

INTRODUCCIÓN

Hablar de micro, pequeñas y medianas empresas es algo muy habitual en estos tiempos, casi todos los gobiernos definen la importancia de estas en el desarrollo de los países, sin importar el sector de donde provengan. Paradójicamente, pese a la gran importancia de las micro, pequeña y medianas empresas para las economías de la región, es poco lo que conocemos en detalle sobre ellas (Guaipatín, 2003). Incluso se viene estableciendo normativas de apoyo, buscando con ello un fomento de MIPYMES como factor dinamizador de las economías. La vieja visión de la gran empresa dominando el mercado viene perdiendo peso, -aunque no está olvidada- cuando se enfrentan serios problemas en la generación de empleo. Por lo que la base del desarrollo productivo se orienta o descansa en lo que puedan hacer las MIPYMES como medios de generación de empleo, como distribuidoras de ingresos, como fuentes de abastecimiento de insumos para las grandes empresas, y porque no decirlo de innovación en cuanto a las necesidades insatisfechas o de nuevas creadas, que pueden visualizarse de mejor forma en estas unidades productivas.

Ejemplos de evolución de las MIPYMES demuestran que son el tránsito obligado hacia las grandes empresas, grandes firmas internacionales tuvieron su origen microeconómico, Microsoft, Google, Volkswagen, Ford, etc., ejemplos muy conocidos, no nacieron grandes, todo lo contrario fueron pequeñas apuestas empresariales que lograron captar apropiadamente el mercado y sus necesidades, el actual gigante de redes sociales Facebook representa el ideal de un negocio nacido pequeño, convertido en poco tiempo en una de las mejores empresas cotizadas en el sector de la tecnología. Sin embargo, para las MIPYMES no todo es color de rosa, siguen existiendo ambientes hostiles como normas burocráticas interminables, que con documentos y plazos impide la creación de mayores iniciativas de este tipo.

De igual manera, se debe considerar los problemas que enfrentan las empresas familiares, tanto en Ecuador como en muchos otros países, sobre lo cual poco se ha investigado desde la Academia, sabiendo que la constitución de muchas de ellas nace desde los entornos familiares, a lo que Romero (2006), indica, que estas representan en promedio en Latinoamérica cerca del 80% de todas las empresas registradas, y que contribuyen con cerca del 68% de la generación total de empleo y con un poco más del 50% del PIB nacional.

Lo anterior evidencia, que las MIPYMES familiares tienen problemas en su concepción, ya que no siempre los miembros constituyentes desde el inicio cumplen con

todos los requisitos legales. Por lo que citando a Torgler & Schnaider (2007), en cuanto a que, “*la informalidad es un fenómeno que reconoce múltiples causas y genera distintas consecuencias. Una de estas causas en muchos casos, se relaciona con el nivel y la estructura del sistema tributario mediante el efecto que los impuestos ejercen sobre las decisiones racionales de tipo individual para pertenecer al sector formal de la economía, en tanto estos sean percibidos como un costo necesario para su logro*”. Sin lugar a dudas, que la carga tributaria y los cumplimientos que demandan las instituciones de recaudaciones de impuestos son incidentes en la cantidad de negocios que deciden adherirse al sistema formal empresarial.

Por lo que este nivel de informalidad, se atribuye a las pequeñas unidades productivas que son las que tienen costos mayores de cumplimiento o de ponerse al día en sus obligaciones. Por lo que en ciertos casos se implementan convenios con universidades públicas o privadas para ayudar a ordenar información contable que permita la formalización de las actividades ante entes tributarios tal como se indicó anteriormente, sumado a la credibilidad que puedan tener las instituciones públicas en cuánto al adecuado uso de los recursos recibidos vía impuestos. Para Feld & Frey (2007), el gobierno debe proporcionar servicios públicos a los ciudadanos en cambio de sus pagos de impuestos. Si el principio del beneficio de la fiscalidad, que implica una equivalencia fiscal entre los bienes públicos y los precios impuestos, se viola estableciendo los precios demasiado altos, los ciudadanos piensan que tienen una justificación para evadir impuestos (Spicer & Lundstedt, 1976; Spicer & Becker, 1980; Becker, Büchner & Sleeking, 1987). Alm, McClelland & Schulze (1992); y Alm, Jackson & McKee (1993), encuentran que la introducción de un bien público a cambio de los impuestos que pagan aumenta las tasas de cumplimiento, situación que puede ser asumida para las MIPYMES en función de servicios como seguridad, justicia, carreteras, consumo de energía eléctrica, telefonía, etc.

DESARROLLO

¿Cómo se definen a las MIPYMES? La complejidad de su conceptualización es muy fuerte. En tal sentido se han establecido diversos criterios y enfoques orientados a lograr encontrar una idónea conceptualización. Ferraro & Stumpo (2010), indican que los criterios de trabajadores y ventas, como clasificadores ignoran las diferencias sectoriales -y entre ramas dentro de los sectores- que, en general, son muy relevantes.

Ventas, número de trabajadores y activos son los más utilizados por institutos nacionales de estadísticas que, en

muchos casos, proveen la información disponible en los países mientras que las instituciones gubernamentales que diseñan e implementan políticas públicas adoptan la definición que utiliza la variable ventas como criterio de corte para establecer el tamaño de las empresas, el nivel de empleo o de impacto tributario en las finanzas.

La Unión Europea en su Bolton Report de 1971, describe las principales características de una pequeña empresa, indica que es un negocio independiente, gestionado por su propietario o copropietarios que tiene una pequeña participación en el mercado. Incluso este informe en Reino Unido dio un aporte significativo al dar paso al nombramiento de un primer ministro para la pequeña empresa en 1972 (Blackburn, 2002).

El Informe Bolton también adopta una serie de diferentes definiciones estadísticas. Reconoció que el tamaño es relevante para el sector - es decir, una empresa de un determinado tamaño podría ser pequeño en relación con un sector donde el mercado es grande y hay muchos competidores; mientras que una empresa de proporciones similares podría ser considerado grande en otro sector con menos jugadores y / o empresas en general, más pequeñas que la integran (Lukács, 2005) lo que Ferraro & Stumpo tomaría en 2010.

En concordancia con lo anterior, en ciertos países una empresa de 20 personas puede ser considerada como pequeña, y en otros una de 200 podría asumir esta clasificación, con lo que está claro que el número de trabajadores no puede ser un indicador totalmente relevante cuando se considera países de desarrollo relativo diferente.

Cardozo, et. al. (2012), hablan que la complejidad conceptual es general y recoge algunos criterios y enfoques orientados a lograr una idónea conceptualización, de autores que consideran el tipo de actividad, tecnología utilizada, intensidad productiva, niveles de inversión, volumen de ventas, participación en el mercado, capacidad de empleo (Hillary, 2000; López Gelvis, 2006; Ayyagari, Beckt & Demirguc-Kunt, 2007; Gracia, Martínez & Aragón, 2009; European Commission Enterprise and industry, 2009).

En este sentido, Cueva (2012), citando a Ameconi (2004), plantea que *“en Latinoamérica no existe una homogeneidad regional en lo que se refiere a los parámetros de definición. No hay consensos con el propósito de lograr esta meta por parte de muchos gobiernos. Sin la clara definición de las Pymes ni abordando seriamente en el tema de las microempresas, Latinoamérica cada día que pasa permanece estancada como bloque regional retrasando más los procesos de desarrollo y crecimiento. Las MiPyMEs competitivas y sostenibles marcan la diferencia”*

entre las naciones del norte y sur. Un gobierno que incentiva con políticas nacionales el surgimiento de nuevas MiPyMEs y el fortalecimiento estructural de las que ya existen, garantiza no sólo su éxito, sino una notable mejora en la balanza comercial de su país”

Saavedra, et al. (2008), en concordancia con Duarte (2007), también señala que en América Latina no existe un solo clasificador de MIPYMES, lo que ha dificultado su estudio y en algunos países presentan más de un criterio para clasificar las MIPYMES y que este varía dependiendo del lugar en que se encuentren y en la región existen diversas maneras de clasificarlas. Como se puede apreciar no hay uniformidad alguna como se manifestó líneas atrás, Ecuador es un buen ejemplo de la multiplicidad de clasificaciones desde lo público.

La clasificación desde la técnica estadística tampoco es ajena a las MIPYMES, se puede mencionar el uso de Técnicas de Análisis Multivariado para su tipificación, para el efecto de Renolfi & Cardona (2009), analizan la construcción de tipologías para comprobar dicha heterogeneidad por medio de la identificación de atributos relevantes a la diferenciación de las empresas, bajo el supuesto básico de que la realidad de las mismas se explica por medio de innumerables variables que actúan conjuntamente. En este sentido, las técnicas de estadística multivariada son herramientas idóneas para este fin, aunque por la cantidad de preguntas expuestas por los autores (28) estas no son fácilmente contestables en todos los entornos productivos y más aún, cuando se presentan inconvenientes como que las MIPYMES carecen de mecanismos idóneos de información y lectura crítica sobre la dirección, velocidad y magnitud (Narodowski, 2003).

Como se colige, si es posible ir más allá de una simple descripción o deseo de clasificarlas por el número de trabajadores o por sus activos. Esfuerzos en las legislaciones nacionales por ordenar el tema de las MIPYMES existen, en Perú con la Ley de Promoción y Formalización de la Micro y Pequeña Empresa que utiliza el término MYPE y en su artículo 3, la caracteriza por el número total de empleados y el volumen de ventas iniciales. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en una investigación sobre políticas de acceso al financiamiento para las pequeñas y medianas empresas en América Latina de Ferraro, et al. (2011), hace una aclaración metodológica en torno a los criterios no homogéneos para la definición de las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYME).

Para Zevallos (2003), el término “empresa media” fue acuñado en México para refundir en un solo grupo a las

pymes y a aquellas microempresas que denominamos “con opción de desarrollo”. Esta nueva clasificación profundiza la forma común de dividir las microempresas entre las de subsistencia y aquéllas con opción de desarrollo, utilizando como único criterio el número de trabajadores que laboran en ellas. Si bien la variable número de trabajadores da una idea cuantitativa de la microempresa, no entrega ningún indicio sobre sus características cualitativas. Algo en lo que se coincide en casi todos los países, son más bien las capacidades estratégicas de crecimiento las que podrían definir con mayor fuerza si es una empresa coyuntural o con posibilidades de desarrollo.

MIPYME en Ecuador

Revisando la legislación ecuatoriana se puede encontrar observaciones sobre MIPYMES en los artículos 53 y 56 del Código Orgánico de la Producción, Comercio e Inversiones, que hablan de las definiciones y del registro único de las MIPYMES, en cuanto a su clasificación se expide el Reglamento que las ubica en función de dos indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Clasificación de MIPYMES – Ecuador

Clasificación	Trabajadores	Ventas anuales (USD)
Microempresa	1 – 9	Iguales o menores a \$100.000
Pequeña empresa	10 - 49	Entre 100.001 a 1'000.000
Mediana empresa	50 - 199	Entre \$1'000.000 y 5'000.000

Fuente: elaborada por los autores.

Por otro lado, el Ministerio de Industria y Productividad de Ecuador (2011), tiene como referencia la siguiente clasificación de la micro, pequeña y mediana empresa, clasificando las PYMES tomando en cuenta tres variables como: la cantidad de empleados, total de activos y las ventas o ingresos brutos obtenidos y se resume la clasificación en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Clasificación de PYMES – MIPRO.

Tipo de Empresas	Cantidad de empleados	Ventas (USD\$)	Activos Totales (USD\$)
Microempresas	Menor a 10	Menores a \$ 100.000	Menores a \$ 100.000
Pequeña empresa	Entre 11 y 49	Entre \$ 100.001 a \$ 1.000.000	Entre \$ 100.000 y \$ 700.000
Mediana empresa	Entre 50 y 199	Entre \$ 1.000.001 a \$ 5.000.00	Entre \$ 700.001 a \$ 4.000.000

La Superintendencia de Compañías del Ecuador, mediante resolución N°. SC.Q.ICI.CPAIRFS.11.01 del 2011, la que, en su artículo primero, resuelve para efectos del registro y preparación de los estados financieros, que se considere la normativa impuesta por la Comunidad

Andina en su resolución 1260 y la legislación vigente, para lo cual se establecen la siguiente clasificación donde se toma en cuenta dos variables, el de personal ocupado y el valor bruto de las ventas.

Tabla 3. Clasificación según Superintendencia de Compañías.

VARIABLES	MICRO	PEQUEÑA	MEDIANA	GRANDE
PERSONAL OCUPADO	1 a 9	10 a 49	50 a 199	Más de 200
VALOR BRUTO DE LAS VENTAS ANUALES	Menor a 100.000 dólares	100.001 a 1.000.000	1.000.000 a 5.000.000	Más de 5.000.000
MONTOS ACTIVOS	Hasta 100.000 dólares	De 100.001 a 1.000.000 hasta 750.000 dólares	De 750.001 hasta 3.999.999 dólares	Más de 4.000.000 dólares

Fuente: Ecuador. Superintendencia de Compañías (2011).

El Servicio de Rentas Interna de Ecuador (2015), reconoce como PYMES al conjunto de pequeñas y medianas empresas que, de acuerdo a su volumen de ventas, capital social, cantidad de trabajadores, y su nivel de producción o activos presentan características propias de este tipo de entidades económicas. Por lo general en nuestro país, las pequeñas y medianas empresas que se han formado realizan diferentes tipos de actividades económicas entre las que se destacan las siguientes:

- Comercio al por mayor y al por menor.
- Agricultura, silvicultura y pesca.
- Industrias manufactureras.
- Construcción.
- Transporte, almacenamiento, y comunicaciones.
- Bienes inmuebles y servicios prestados a las empresas.
- Servicios comunales, sociales y personales.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el documento Panorama Laboral y Empresarial del Ecuador 2009 – 2013, al referirse a la heterogeneidad entre agentes, propone cinco categorías de empresas: microempresas, pequeñas, medianas A, medianas B y grandes. Para ello, toma como referentes para esta clasificación las ventas anuales en dólares, considerando como microempresa a aquellas que tienen ventas hasta \$ 100.000, pequeñas si las ventas varían entre \$100.001 y \$1.000.000, medianas A entre \$1.000.001 y \$2.000.000, medianas B entre \$2.000.001 y \$5.000.000 y finalmente grandes cuyas ventas superan los \$5.0000.000.

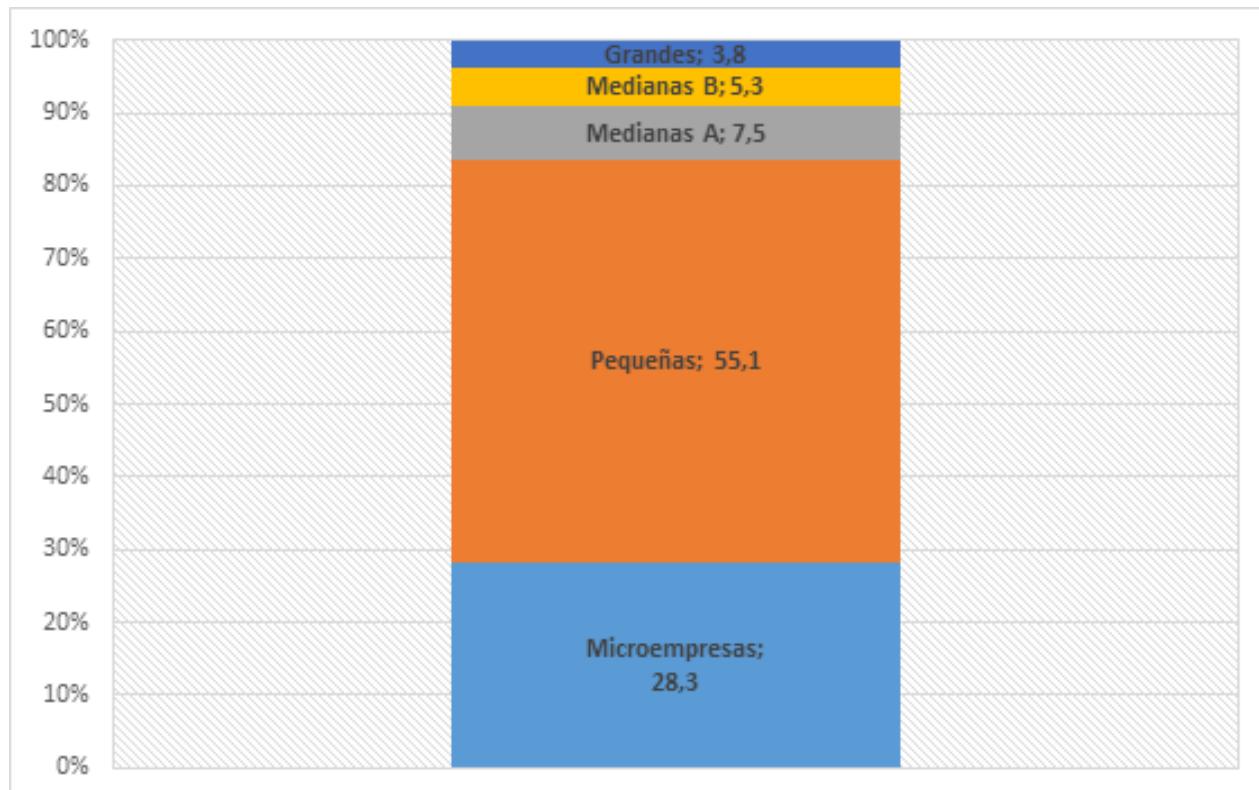


Figura 1. Distribución de firmas según tamaño 2013.

Fuente: Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2009).

Corporación Financiera Nacional

La Corporación Financiera Nacional como banca de segundo piso se apoya en la Clasificación Internacional Industrial Uniforme (CIIU) de todas las actividades económicas para el otorgamiento de créditos, que en su numeral 7 presenta una clasificación de empresas, señalando:

Puesto que las actividades de una empresa pueden abarcar una gran variedad de grupos o clases de la CIIU, en ciertas estadísticas podría ser conveniente clasificarlas sólo a nivel de división. En cualquier caso, cuando una de ellas haya de clasificarse a un nivel más detallado, deberá aplicarse el enfoque descendente descrito en el apartado a) del punto 2 supra (párrafos 82 y 83).

La clasificación de una empresa con varias actividades debe determinarse atendiendo al valor añadido por las unidades que la componen. Deberá incluirse en la categoría de la CIIU correspondiente a la actividad de las unidades componentes que aporten la mayor proporción del valor añadido. Por ejemplo, en el caso de una empresa constituida por establecimientos que forman una cadena vertical de producción, se otorga

ponderación proporcional a los establecimientos situados en los diferentes eslabones de la cadena. La aplicación de ese principio permite asimismo determinar directamente la categoría de clasificación industrial a la que hay que asignar a la empresa a partir de las categorías de clasificación a las que estén asignadas sus unidades componentes. 95. Si no se dispone de datos sobre el valor añadido de las unidades componentes de una empresa, para determinar la actividad principal pueden utilizarse los datos sobre el número de empleados o los sueldos y salarios pagados por esas unidades. En la medida de lo posible deben utilizarse medidas netas de las actividades de esas unidades de nivel de establecimiento. Las cifras de la producción bruta de esas unidades pueden resultar engañosas. La proporción de la producción bruta de cada establecimiento que corresponde al valor añadido puede variar pronunciadamente de una unidad a otra. En algunos casos, cuando se trata de industrias con una cuota de inversión muy elevada y una cuota salarial relativamente baja, al ponderar las diferentes actividades para determinar la clase principal puede atenderse también al valor de los activos de cada unidad componente. 96. La clasificación de las entidades dedicadas a actividades

auxiliares, en particular de las oficinas administrativas centrales, atendiendo a la actividad principal de los establecimientos a los que prestan sus servicios, puede resultar cuestionable o difícil en algunos casos. La actividad principal puede representar mucho menos de la mitad de la actividad total de los establecimientos a los que prestan servicios, o éstos y la oficina administrativa central pueden estar ubicados en diferentes países. De ahí que en algunas clasificaciones nacionales de las actividades económicas se haya establecido una categoría especial para las oficinas administrativas centrales. Esa categoría especial se incluye en la clasificación equivalente de actividades empresariales de la CIIU (clase 7414).

Tabla 4. Estructura detallada de la clasificación utilizada por la CFN.

Sección/División	Grupo	Clase	Descripción
División 52			Comercio al por menor, excepto el comercio de vehículos automotores y motocicletas, reparación de efectos personales y enseres domésticos
	521		Comercio al por menor no especializado en almacenes
		5211	Venta al por menor en almacenes no especializados con surtido compuesto principalmente de alimentos, bebidas y tabaco.
		5219	Venta al por menor de otros productos al almacenes no especializados
	522	5220	Venta al por menor de alimentos, bebidas y tabaco en almacenes especializados

Fuente: Organización de Naciones Unidas (2005).

Con lo cual podemos darnos cuenta, que hay una identificación por ventas, aunque no se precisa si es una MYPIME, esta clasificación es utilizada también por el Servicio de Rentas Internas (SRI), como una forma de identificación rápida, sin que esta tenga implicaciones en apoyos o beneficios tributarios. Se hace entonces, una codificación de las empresas tomando como referencia el catálogo del CIIU.

Para la Cámara de la Pequeña Industria del Guayas (CAPIG) las MIPYMES son las unidades productivas individuales o asociadas que se encuentran en los parámetros descritos a continuación y que al menos cumplan dos de los tres parámetros establecidos en cada una de las categorías detallada:

- Microempresas. - Es aquella unidad productiva que tiene entre 1 a 9 trabajadores y un valor de ventas o ingresos brutos anuales iguales o menores de cien mil

(US \$ 100.000,00) dólares de los Estados Unidos de América.

- Pequeña empresa.- Para esta Cámara de Producción (Ecuador. Camara de la Pequeña Industria del Guayas, 2015). Es aquella unidad de producción que tiene de 10 a 49 trabajadores y un valor de ventas o ingresos brutos anuales entre cien mil uno (US \$ 100.001,00) y un millón (US \$ 1'000.000,00) de dólares de los Estados Unidos de América.
- Mediana Empresa. - Es aquella unidad de producción que tiene de 50 a 199 trabajadores y un valor de ventas o ingresos brutos anuales entre millón uno (USD 1'000.001,00) y cinco millones (USD 5'000.000,00) dólares de los Estados Unidos de América.)

Clasificación de MYPIMES según la Cámara de la Pequeña Industria de Pichincha CAPEIPI

Según la Cámara de la Pequeña Industria de Pichincha se clasifican a las PYMES considerando tres variables:

Tabla 5. Clasificación de PYMES según CAPEIPI.

Número	Micro	Pequeñas	Medianas
Número de Empleados	1 – 9	Hasta 49	50 - 199
Valor bruto de Ventas Anuales	100.000	1,000.000	1,000.001 a 5,000.000
Valor Activos Totales	Menor a 100,000	De 100.001 hasta 750,000	750.001 a 4,000.000

Al analizar todas las clasificaciones anteriores, se puede ver que hay coincidencia con lo que es una microempresa, pequeña y mediana empresa, tanto en número de trabajadores, ventas y activos. Solamente para la Superintendencia de Compañías en su clasificación se introduce la denominación de Grande. Con estas coincidencias es claro que es posible proponer una sola taxonomía empresarial. Lamentablemente, no se ha profundizado en estudios que analicen otros criterios que puedan mostrar tendencias de sobrevivencia de las MYPIMES o de la calidad de la inversión realizada.

Clasificación de las MYPIMES en la provincia de El Oro

Como se ha señalado anteriormente, no hay estudios que puedan homogenizar lo que son las MYPIMES en el mundo, hay muchas referencias que están relacionadas entre sí. Sin embargo, ante la inexistencia de una clasificación provincial se ha optado por tomar las variables ventas y activos, de las empresas registradas en la Superintendencia de Compañía de El Oro para entregar una primera clasificación que sirva de guía a posibles

ayudas en política empresarial, considerando como referente clasificador el Código de la Producción que se visualiza en la Tabla 1.

Metodológicamente se procedió a tomar cuatro años de referencia desde la base de datos de la Superintendencia de Compañías de la provincia de El Oro, tomando ventas como la variable clasificadora ante la falta de información del número de trabajadores teniendo la siguiente tabla.

Tabla 6. Clasificación de empresas provincia de El Oro.

Empresas	2010	2011	2012	2013
Grandes	1		5	33
Medianas	6	5	10	127
Micro	105	62	54	284
Pequeñas	18	12	13	195
Total general	130	79	82	640

Fuente: Superintendencia de Compañías

Elaboración: Los autores

Normativa vigente

Para analizar la tabla y sus resultados, hay que considerar el artículo 361 de la Ley de Compañías que establece 13 causales de disolución, entre ellas:

1. Por vencimiento del plazo de duración fijado en el contrato social.
2. Por traslado del domicilio principal a país extranjero;
3. Por auto de quiebra de la compañía, legalmente ejecutoriado.
4. Por acuerdo de los socios, tomado de conformidad con la Ley y el contrato social.
5. Por conclusión de las actividades para las cuales se formaron o por imposibilidad manifiesta de cumplir el fin social.
6. Por pérdidas del cincuenta por ciento o más del capital social o, cuando se trate de compañías de responsabilidad limitada, anónimas, en comandita por acciones y de economía mixta, por pérdida del total de las reservas y de la mitad o más del capital.
7. Por fusión a la que se refieren los artículos 337 y siguientes.
8. Por reducción del número de socios o accionistas del mínimo legal establecido, siempre que no se incorpore otro socio a formar parte de la compañía en el plazo de seis meses, a partir de cuyo vencimiento, si no se hubiere cubierto el mínimo legal, el socio o accionista que quedare empezará a ser solidariamente responsable por las obligaciones sociales contraídas desde entonces, hasta la publicación de la correspondiente declaratoria de disolución.

9. Por incumplimiento, durante cinco años, de lo dispuesto por el artículo 20 de esta Ley.

Art. 20.- Las compañías constituidas en el Ecuador, sujetas a la vigilancia y control de la Superintendencia de Compañías, enviarán a ésta, en el primer cuatrimestre de cada año:

- a. Copias autorizadas del balance general anual, del estado de la cuenta de pérdidas y ganancias, así como de las memorias e informes de los administradores y de los organismos de fiscalización establecidos por la Ley.
 - b. La nómina de los administradores, representantes legales y socios o accionistas.
 - c. Los demás datos que se contemplaren en el reglamento expedido por la Superintendencia de Compañías. El balance general anual y el estado de la cuenta de pérdidas y ganancias estarán aprobados por la junta general de socios o accionistas, según el caso; dichos documentos, lo mismo que aquellos a los que aluden los literales b) y c) del inciso anterior, estarán firmados por las personas que determine el reglamento y se presentarán en la forma que señale la Superintendencia.
10. Por no elevar el capital social a los mínimos establecidos en la Ley.
 11. Por inobservancia o violación de la Ley, de sus reglamentos o de los estatutos de la compañía, que atenten contra su normal funcionamiento o causen graves perjuicios a los intereses de los socios, accionistas o terceros.
 12. Por obstaculizar o dificultar la labor de control y vigilancia de la Superintendencia de Compañías o por incumplimiento de las resoluciones que ella expida.
 13. Por cualquier otra causa determinada en la Ley o en el contrato social.

Con estos antecedentes, se puede interpretar la tabla 6, considerando la evolución de las del 2010 al 2011 se produce una reducción drástica en cada una de las clasificaciones, incluyendo la desaparición de una grande registrada; entre 2011 al 2012 se da un giro, teniendo crecimiento en todas a excepción de las micro, luego entre el 2012 y 2013 se produce un fuerte crecimiento en todas. ¿Qué cosas pueden haber incidido?

La explicación puede deberse, por la aplicación de beneficios tributarios como la reducción del Impuesto a la Renta para compañías en un punto desde el año 2010 hasta llegar al 22 por ciento. Elemento que puede contribuir a la formalización de negocios, de la misma forma para las personas naturales se plantea un porcentaje máximo del 35 por ciento sobre un valor incrementando

anualmente, algo que también puede motivar la formalización de negocios naturales a pequeñas compañías

Además, se puede observar que hay una concentración muy fuerte en las microempresas, de tal forma que el impacto representa un 270 por ciento de crecimiento en estos cuatro años de recopilación. Las pequeñas tienen una mayor tasa de crecimiento, la misma que bordea el 1083 por ciento. Vale citar que en el 2013 según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) Ecuador, la tasa de actividad emprendedora temprana (TEA) fue de 36%. Superior al 26.6% del 2012. Con lo que Ecuador muestra una TEA más alta, en relación con algunos países de América. Con lo que adicionalmente se puede entender el crecimiento significativo en los años objeto de análisis.

CONCLUSIONES

La provincia tiene una alta concentración de pequeñas y microempresas, con lo que conociendo que estas generan un alto uso de mano de obra, son vitales en la reducción del desempleo, en el dinamismo económico provincial y en la estabilidad social y política que de ello se deriva.

Este tipo de empresas, como se enunció líneas atrás, son pilares en la innovación, considerando que son estructuras organizativas flexibles con alta capacidad de innovación por la estrecha relación con los clientes, que les permite adaptarse a entornos cambiantes como los actuales en donde los dominios de las tecnologías de la comunicación hacen más accesibles los bienes y servicios que ofrecen las MYPIMES.

Según Azzone & Cainarca (1993), las actividades de búsqueda de la calidad deben ser consideradas innovaciones. En ese estudio diferencian la "calidad interna" (a nivel de proceso) de la "calidad externa" (a nivel de producto). La primera alude a la habilidad para minimizar las tareas que no generan valor agregado (desperdicios, retraso, tiempo de espera, colas, scraps, etc). La calidad externa apunta a que los productos se adapten a las especificaciones de diseño y que satisfagan a los consumidores en términos de seguridad y performance. Con lo que toda empresa que busca la calidad esta tras procesos innovadores.

Es por ello, que con esta clasificación se pretende visibilizar en la provincia el impacto que estas pequeñas unidades productivas pueden tener en la actividad de una provincia, cuya característica más notoria es la producción agrícola. A la vez, que da paso para que la universidad local pueda incluir en sus agendas investigativas o planes de investigación institucional a las MYPIMES como una opción adicional para demostrar extensión y compromiso

social por la cantidad de mano de obra y por el potencial de aporte a la economía, pudiendo ubicar análisis microeconómicos, que determinen condiciones socio-institucionales, procesos de construcción de competencias e interacciones competitivas entre los agentes productivos.

Por lo que la Universidad puede influir en los procesos innovadores mediante la selección de modalidades de gestión sectorial, capacitaciones emprendedoras y procesos de aprendizaje, risk-taking de los empresarios, toolkit, etc. Sin dejar de lado la posibilidad de proponer una clasificación más exhaustiva mediante la inserción del número de empleados que tienen y las inversiones que realizan por tipo de clasificación. Por esta razón se deciden tratar estos resultados en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alm, J., Jackson, B. R., & McKee, M. (1993). Fiscal Exchange, Collective Decision Institutions and Tax Compliance. *Journal of Economic Behavior and Organization* 22(3), 285–303. Recuperado de https://econpapers.repec.org/article/eeejeborg/v_3a22_3ay_3a1993_3ai_3a3_3ap_3a285-303.htm
- Alm, J., McClelland, G. H., & Schulze, W. D. (1999). Changing the Social Norm of Tax Compliance by Voting. *Kyklos*, 52(2), 141–71. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6435.1999.tb01440.x>
- Azzone, G., & Cainarca, G. C. (1993). The strategic role of quality in small size firm. *Small Business Economics*, 5(1), 67-76. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01539319>
- Barrera Ordoñez, G. S., & Guzhñay Leon, S. J. (2013). Determinación de las clases de capital intelectual que afectan la correcta gestión de las Pymes manufactureras de alimentos y bebidas, maquinaria y equipos, madera entre otras en la ciudad de Guayaquil. Tesis doctoral. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cardozo, E., Velazquez de Naime, I., & Monrroy, C. (2012). El concepto y clasificación de PYME en América Latina. *Global Conference on Business and Finances Proceeding*, 7(2). Recuperado de <http://oa.upm.es/10940/>
- Cueva, F. D. (2012). Emprendimiento, empresa y crecimiento empresarial. *Contabilidad y Negocios*, 2(3), 46-55. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/view/600>

- De Renolfi, M. C., & Cardona, G. (2013). Tipificación de PYMES mediante Técnicas de Análisis Multivariado: el Caso de la Ciudad de Santiago del Estero, Argentina. *Tec Empresarial*, 3(1-2), 45-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3202363.pdf>
- Ecuador. Cámara de la Pequeña Industria del Guayas. (2015). Recuperado de <http://www.capiq.org.ec/>
- Ecuador. Ministerio de Economía Fomento y Turismo. (2014). Antecedentes para la revisión de los criterios de clasificación del Estatuto Pyme. Recuperado de <http://www.consejoconsultivoemt.cl/wp-content/uploads/2014/09/Boletin-Clasificacion-de-Empresas-por-Tama%C3%BC-B1o-Estatuto-Pyme.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Industria y Productividad. (2011). *Código de la Producción*. Recuperado de http://www.mipro.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=141
- Feld, L. P., & Frey, B. S. (2007). Tax compliance as the result of a psychological tax contract: The role of incentives and responsive regulation. *Law & Policy*, 29(1), 102-120. Recuperado de https://www.bsfrey.ch/articles/449_2007.pdf
- Ferraro, C. A., Goldstein, E., Zuleta, L. A., & Garrido, C. (2011). Eliminando barreras: El financiamiento a las pymes en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Guaipatín, C. (2003). Observatorio MIPYME: Compilación estadística para 12 países de la Región. Washington D.C: Inter-American Development Bank.
- Lemes Batista, A., & Machado Hernández, T. (2007). Las PYMES y su espacio en la economía latinoamericana. Segundo Encuentro Internacional Sobre las Pequeñas y Medianas y Microempresas del Siglo XXI.
- Lukács, E. (2005). The economic role of SMEs in world economy, especially in Europe. *European Integration Studies*, 4(1), 3-12. Recuperado de <http://www.uni-miskolc.hu/uni/res/kozlemenek/2005/EIS1.doc>
- Narodowski, P. (2003). El sistema de apoyo a PyMEs en los' 90 Avances y dudas. *In work presented by the author at the V Congress of the AIV, Reggio Calabria*.
- Romero, L. E. (2013). Competitividad y productividad en empresas familiares Pymes Una aproximación desde la interacción familia-empresa. *Revista EAN*, (57), 131-142. Recuperado de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/378>
- Spicer, M. W., & Becker, L. A. (1980). Fiscal Inequity and Tax Evasion: An Experimental Approach. *National Tax Journal*, 33, 171-75.
- Spicer, M. W., & Lundstedt, S. B. (1976). Understanding Tax Evasion. *Public Finance*, 31 (2), 295-305. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3396146.pdf>
- Stumpo, G., & Ferraro, C. A. (2010). *Políticas de apoyo a las PYME en América Latina entre avances innovadores y desafíos institucionales*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Torgler, B., & Schneider, F. (2007). What shapes attitudes toward paying taxes? Evidence from multicultural European countries. *Social Science Quarterly*, 88(2), 443-470. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6237.2007.00466.x>
- Winfried, B., Büchner, H. J., & Sleeking, S. (1987). The Impact of Public Transfer Expenditures on Tax Evasion: An Experimental Approach. *Journal of Public Economics*, 34, 243-52.
- Zevallos Vallejos, E. G. (2003). Micro, pequeñas y medianas empresas en América Latina. *Revista de la CEPAL*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/.../10874-micro-pequenas-medianas-empresas-america-latina>

33

EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO INTEGRAL DEL ADOLESCENTE CON ATENCIÓN AL CONSUMO DE DROGAS

THE INTEGRAL PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF THE ADOLESCENT WITH ATTENTION TO DRUG USE

Dra. C. Virginia Bárbara Pérez Payrol¹

E-mail: vperez@umet.edu.ec

Dra. C. Mireya Baute Rosales¹

E-mail: mbaute@umet.edu.ec

Dr. Rubén Darío Tapia Velásquez²

E-mail: rubendariotapia@yahoo.com

¹ Convenio Universidad de Cienfuegos- Universidad Metropolitana del Ecuador.

²Bioquímico Farmacéutico. Guayaquil. Ecuador

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M., & Tapia Velásquez, R. D. (2018). El diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas. *Revista Conrado*, 14(65), 256-266. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El profesional de la educación debe ser portador de conocimientos y habilidades pedagógicas, valores éticos y morales que incidan positivamente en una cultura de prevención del consumo de las drogas, de manera tal que favorezca el desarrollo integral del individuo en una formación sana y con hábitos de vida adecuados. En virtud, el presente trabajo de investigación asume como objetivo determinar los fundamentos teóricos del diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas, como parte de un todo. Exhibe la definición y caracterización de la adolescencia, de diagnóstico pedagógico integral, sus niveles, etapas e indicadores, así como la definición de salud, educación para la salud, droga y sus consecuencias negativas. Revela la necesidad del diagnóstico pedagógico integral para dirigir científicamente la formación del estudiante, a partir de la responsabilidad del docente. En el trabajo se emplearon los métodos de análisis-síntesis, inducción-deducción, histórico-lógico, la revisión de documentos y la encuesta.

Palabras clave:

Adolescente, droga, diagnóstico pedagógico integral.

ABSTRACT

The education professional must be a bearer of knowledge and pedagogical skills, ethical and moral values that positively affect a culture of drug prevention, in such a way that it favors the integral development of the individual in a healthy formation and with habits of adequate life. In virtue, the present research work assumes as objective to determine the theoretical foundations of the integral pedagogical diagnosis of the adolescent with attention to the consumption of drugs, as part of a whole. It exhibits the definition and characterization of adolescence, of integral pedagogical diagnosis, its levels, stages and indicators, as well as the definition of health, education for health, drugs and their negative consequences. It reveals the need for an integral pedagogical diagnosis to lead scientifically the formation of the student, based on the responsibility of the teacher. In the work, the methods of analysis-synthesis, induction-deduction, historical-logical, the review of documents and the survey were used.

Keywords:

Teenager, drug, integral pedagogical diagnosis.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI apunta a un incremento notable del consumo de las drogas en el ámbito internacional. Entre las principales causales se encuentran la crisis estructural y sistémica, los problemas globales, el accionar de organizaciones criminales, entre otras. Esta problemática tiene marcada incidencia en la adolescencia lo que llega a constituir un grave peligro, no solo para la salud física y mental del individuo, sino también para toda la sociedad, en tanto es indispensable la preparación y el accionar, el ejercicio de los derechos y deberes, y el desarrollo pleno de un país.

Tal afirmación, se evidencia en los datos que recoge el Informe Mundial sobre las Drogas (2016) al enunciar que alrededor de 250 millones de personas, entre 15 y 64 años, consumieron por lo menos una droga en 2014, 29 millones padecen trastornos relacionados con las drogas y 12 millones de personas se inyectan drogas pero solo 1 de cada 6 personas reciben tratamiento. El análisis de estos datos nos lleva a reflexionar cómo evitar el consumo de drogas desde las edades tempranas, en los adolescentes, a partir del trabajo del docente en y desde las instituciones educativas.

En tal sentido, las universidades constituyen instituciones sociales que tienen la función de formar y desarrollar cultura en los individuos de una sociedad, desde los procesos sustantivos que en ella tienen lugar. De manera particular, la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana del Ecuador, asume gran compromiso social por cuanto en ella se forman los futuros profesionales de la educación, responsables de contribuir a formar, reforzar y consolidar los valores en las actuales y futuras generaciones de ecuatorianos. De ahí, que sistemáticamente se desarrollan un conjunto de acciones en correspondencia con su función social dirigidas a la adquisición de competencias para la prevención del consumo de drogas.

Lo anterior, se concreta desde el currículo y con el diseño de actividades que dan salida al proyecto de Vinculación con la sociedad “La formación de valores una perspectiva necesaria para la educación en el Ecuador” y el proyecto de investigación “Gestión de la calidad educativa”, que aportan a este propósito.

El docente asume una alta responsabilidad en la formación integral de sus estudiantes, en la que no solo basta la orientación para la construcción de los conocimientos de una materia o varias materias, lo integral considera el desarrollo político-ideológico, intelectual, ético, estético, físico, tecnológico, ambiental, de salud y laboral. En

correspondencia, adquiere valor el criterio de Krishnamurti cuando expresó que toda *forma de educación que sólo tenga en cuenta una parte del hombre en lugar de su totalidad, conducirá inevitablemente a nuevos conflictos y a sufrimientos cada vez mayores* (Krishnamurti, 2007).

Es necesario que el docente sea un líder para su grupo y logre una consciente influencia educativa con sus estudiantes, con la implicación del resto de los docentes, padres, instituciones, organizaciones y organismos, mediante la comunicación y coordinación de un accionar cohesionado de la institución, la familia y la comunidad, lo que evidencia la necesidad de tener un diagnóstico pedagógico integral del grupo y de cada uno de sus estudiantes. Al respecto se expresa que el ser humano es lo primero por lo que la docencia es una vocación, un servicio que debe contribuir a dar una educación de excelente calidad.

Por su parte, la Constitución de la República del Ecuador (2008), hace constar los propósitos de la educación, tal como se refleja en el artículo 27, donde se plantea que la educación se centra en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsar; la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimular el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”. Lo plasmado evidencia el carácter integral de la educación, de acuerdo a las exigencias sociales.

Más adelante, el artículo 343 de la Constitución y el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, expresan la necesidad de preparar al estudiante para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana. Las transformaciones en el currículo de las educaciones tienen el propósito de brindar a los estudiantes una formación general acorde a su edad, presentando una propuesta más abierta y más flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos de todo el país.

La Ley Orgánica de Prevención Integral del Fenómeno Socioeconómico de las Drogas menciona en el Art 9 que en “la prevención del ámbito educativo.- Las autoridades del sistema Nacional de Educación, con el acompañamiento de la comunidad educativa y la participación interinstitucional e intersectorial, desarrollará políticas y ejecutará programas en todos sus niveles y modalidades, cuyos enfoques y metodologías pedagógicas

participativas se encaminan a la formación de conciencia social y personalidad individual para prevenir el consumo de drogas".

El Ministerio de Educación ha ejecutado el Programa Nacional de Educación Preventiva sobre el Uso Indebido de Drogas en coordinación con organismos e instituciones públicas y privadas para el desarrollo de proyectos en materia de prevención. Este concibe acciones dirigidas al desarrollo profesional de docentes y el desarrollo de capacidades preventivas en los estudiantes de Educación Básica y Bachillerato, con la participación activa de las madres y padres de familia en los espacios de reflexión sobre el problema la droga.

Se significa, el proyecto emblemático Escuelas del Buen Vivir, en el que se ponen en práctica aquellos principios del Plan Nacional del Buen Vivir que promueven una educación plena en la que niños, niñas y adolescentes tengan experiencias que apunten a su desarrollo integral, su proceso de autonomía y ciudadanía responsable.

Estas consideraciones, revelan la preocupación del gobierno ecuatoriano por la prevención del consumo de drogas y que se puede contribuir a esta, mediante el diagnóstico pedagógico integral del adolescente desde la atención al consumo de drogas. No obstante, las acciones realizadas resultan insuficientes si se tiene en cuenta que según, datos de una encuesta realizada a jefes de hogar y a niños y adolescentes, con la autorización de los padres, el 29% de los y las adolescentes entre 12 y 17 años han visto presuntamente a algún estudiante del colegio consumiendo drogas. En las zonas urbanas este porcentaje supera (34%) al área rural (18%). En la Costa, el 38% de los adolescentes habría visto usar drogas a algún estudiante, una cifra mayor que en otras regiones (**Vítores, 2016**).

La vinculación de los investigadores con el tema, a partir de su experiencia laboral y personal, permitió constatar debilidades teóricas y de proceder, que tienen repercusión en el desempeño de las funciones del docente. Esto fue corroborado a partir de los resultados de encuestas a docentes y la revisión de documentos; lo que permite determinar las insuficiencias en el diagnóstico pedagógico integral del adolescente expresadas en:

- Las potencialidades y necesidades de aprendizaje del adolescente en relación con su estado de salud y de manera particular, el uso de las drogas no se toma en consideración para la elaboración y aplicación del diagnóstico pedagógico integral.
- La existencia de una tendencia dirigida a solo centrar el diagnóstico en los resultados del aprendizaje.

- No siempre se logra dar seguimiento al diagnóstico.

Lo anterior, queda manifiesto en el poco aprovechamiento de las potencialidades de las asignaturas de la malla curricular y la pobre utilización de métodos educativos en función de ejercer una influencia sobre la conciencia, los sentimientos y las conductas de los estudiantes. Al mismo tiempo, la preponderancia de actividades curriculares obviando las extracurriculares en función de las características, intereses, motivaciones grupales e individuales. La supremacía de acciones formales, mecánicas e inflexibles donde no siempre está presente la reflexión crítica de lo que no logran hacer los adolescentes en la práctica y su acción para transformar sus modos de actuación en relación al uso indebido de drogas.

Por ello, se asume como problema de investigación el siguiente: ¿Cómo realizar el diagnóstico pedagógico integral del adolescente, con atención al consumo de drogas para dirigir acertadamente el proceso docente educativo?

DESARROLLO

La socialización de los estudios de diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas, parte del libro Gestión educacional y experiencias educativas de Pérez & Baute (2018). Una problemática necesaria para la educación que considera su aplicación de manera creativa.

El objeto de investigación conlleva en primer lugar a definir y caracterizar la adolescencia, etapa muy importante en la vida de todo ser humano y la que muchos la categorizan como compleja y difícil de manejar para padres y docentes. Según Rojas (2013), se considera que es el período biológico, psicológico y social que va desde el inicio de la pubertad, -alrededor de los 9 ó 10 años-, hasta los 19 ó 20 años aproximadamente, aunque no existen límites rígidos en esta etapa que va del final de la niñez hasta la juventud.

Criterio de múltiples autores al respecto, expresan que es difícil establecer límites cronológicos precisos para este período vital. Resulta de gran valor la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) cuando plantea que la adolescencia es la etapa que transcurre en la segunda década de la vida, es decir, entre los 10 y 19 años, coincidiendo generalmente su comienzo con los cambios puberales (10 a 14 años) y finalizando al cumplirse gran parte del desarrollo y crecimiento morfológico (15 a 19 años).

De acuerdo con ello, se plantea que es durante la adolescencia cuando ocurren cambios muy importantes en casi todos los sistemas del organismo, en la tasa del

crecimiento y en la forma y composición del cuerpo, en sus proporciones y en la capacidad funcional. El rápido ritmo de crecimiento, el desarrollo de las gónadas y demás órganos reproductores son indicadores de la maduración sexual. El dimorfismo entre los púberes femeninos y masculinos se establece definitivamente. Todas las dimensiones corporales participan en el llamado estirón de la adolescencia. Esta velocidad de crecimiento se pone de manifiesto, como promedio, primero en las niñas que en los niños.

El adolescente cambia físicamente, en unos pocos años, en particular, en los más tempranos de esta etapa, cuando aún es psicológicamente muy inmaduro, le falta experiencia y apoyo en temas vulnerables. Es un adulto en apariencia, capaz de engendrar hijos y de disfrutar de la vida erótica en solitario y en pareja. De tales cambios y de su nueva situación social se derivan las primeras y trascendentales adquisiciones psicosexuales.

Están presentes sus ansias naturales de independencia y libertad, su necesidad y su derecho de acceder paulatinamente a una sexualidad plena, libre y responsable. Tiene una profunda dependencia de su familia, principalmente de sus padres, que por lo general asumen modelos estereotipados, esquemáticos y actúan en consecuencia con las que les imponen las fuerzas sociales, lo que hace que a menudo se produzcan contradicciones en las relaciones padres-hijos, dando lugar a lo que se ha definido como "la crisis del adolescente".

Se distingue además, por un intenso desarrollo emocional y social. La influencia de los padres, maestros, estudiantes y amigos, así como los medios de comunicación social y la tecnología tienen un importante papel en la definición de valores y en el comportamiento. Todo este conjunto genera los patrones de conducta de los adolescentes, en correspondencia con las palabras de Martí, "*los primeros veinte años de la vida son los que tienen más poder en el carácter del hombre*". De ahí la necesidad de que los contextos donde se desarrolle el adolescente sean favorables para su crecimiento personal (Martí, 1891).

Esta etapa es resultado de la interacción de los factores: biológico, psicológico y social donde tienen gran incidencia las tendencias socioeconómicas y las influencias culturales. El nivel socioeconómico en una adecuada alimentación, disponibilidad de recursos para el estudio y utilización del tiempo libre, las posibilidades de acceso al teatro, museos, cine, literatura, entre otros medios.

Por tanto, la adolescencia es una etapa particular de la vida humana que merece esmerada atención y dónde la familia es básica y fundamental, en tanto los padres asumen la obligación de cubrir las necesidades básicas

del hijo, tanto físicas como afectivas y psicosociales. Por otro lado, en facilitar pautas de aprendizaje y ciertas condiciones de estímulo que favorezcan un desarrollo biopsicosocial saludable. La familia es la célula básica de la sociedad, es el ámbito en el que la persona crece y desarrolla su personalidad, a través de las experiencias vividas en el seno de este primer agente socializador. Consecuentemente, la escuela también juega un rol importante en el logro de la unidad de influencias educativas de todos los que influyen en su educación, padres, docentes, estudiantes, amigos y la comunidad.

Los estudiantes que transitan por la etapa de la adolescencia por lo general, abarcan los últimos grados de la Educación Básica y el Bachillerato. No son pocos los docentes que expresan que les resulta difícil trabajar con estos estudiantes por razones tales como: indisciplina, irresponsabilidad, violencia, entre otros.

Todos los estudiantes no arriban a la adolescencia a una misma edad, unos se adelantan y otros se retardan debido a los cambios que se operan desde lo anatomicofisiológico y psicosexual. En séptimo grado y en algunos casos durante el octavo grado podemos encontrar estudiantes hembras y varones con características típicas de la adolescencia, junto a otros que aún conservan rasgos y conductas propios de la niñez. En el noveno grado, por lo general, ya prevalecen las características de la adolescencia, que diferencian notablemente a estos estudiantes de los de séptimo grado. Ello conlleva a la necesaria individualización en el trato con los alumnos y alumnas adolescentes, aún los de un mismo grupo.

El adolescente pasa por momentos de cierta inestabilidad afectiva, pues está experimentando cómo son sus nuevos sentimientos, descubriendo sus contradicciones. Por lo general expresan temor a la burla, al fracaso, a hacer el ridículo, les gusta sentirse aceptados por el grupo.

La adolescencia es trascendental en la consolidación de la autoimagen y de la autoestima. Llega a alcanzarse una organización más estable de los motivos de la personalidad con una proyección de futuro, el adolescente al llegar al período de culminación de sus estudios debe tomar importantes decisiones desde el punto de vista educacional, vocacional y laboral. Aunque, el proceso de las decisiones escapa muchas veces a su análisis consciente, las situaciones emocionales lo pueden perturbar; la decisión puede ser impulsiva, además, el adolescente toma sus decisiones bajo fuertes influencias grupales y de los padres.

Las opiniones morales y sociales de los adolescentes muchas veces no se han conformado en esta edad como verdaderos valores de la personalidad. Los valores se

van construyendo por el adolescente sobre la base de los mayores conocimientos, las vivencias y la experiencia moral, de acuerdo a las actividades que ésta despliega en el marco grupal, educacional y familiar y en estrecha relación con las figuras significativas.

De manera tal, que la adolescencia es una gran experiencia de aprendizaje, tanto en el mundo educacional como social, representa la adquisición de nuevas formas de relacionarse con otros, apertura a nuevas actividades sociales, de valores más amplios y diferentes que los de su reducido marco familiar. El adolescente se enfrenta a un mundo de nuevas y más complejas necesidades, retos y obstáculos sin que desde las etapas tempranas y en especial a lo largo de estas edades se les haya preparado, dotándolos de las competencias que le posibilite integrarse de forma satisfactoria al universo de los adultos y en sí de la sociedad que les ha tocado vivir, lo que hace necesario aprovechar su potencialidades y generar en ellos la creatividad, energía y entusiasmo, para transformar la sociedad.

Otras características como la curiosidad, imitación, embollo, sentirse superior, entre otras, son incitaciones en los adolescentes que los llevan alguna vez a ingerir alcohol, fumar cigarrillos o probar otras sustancias más dañinas y no siempre saben explicar bien por qué lo hicieron y la plena conciencia de las consecuencias para su salud y el daño a sus seres queridos.

El consumo de drogas, además, está asociado a elevados índices de criminalidad y exclusión social. En la búsqueda del dinero necesario para obtener esas sustancias, las personas adictas no dudan en robar, estafar, mentir y hasta cometer actos de homicidio, y por ello padecen el rechazo de la comunidad y de algunos de sus familiares.

En la adolescencia ecuatoriana a pesar de los avances en el tema, se aprecia que un porcentaje significativo no ejerce su derecho a la educación. Está presente la actividad laboral desde edades tempranas, el hábito de fumar, el consumo de drogas, hábitos de alimentación inadecuados, elevado índice de embarazo en la adolescencia, el uso de la tecnología en sitios no educativos, la utilización no productiva del tiempo libre, los que constituyen problemas sociales que requieren de atención y ocupación.

En relación, al docente tiene la obligación: literal h. *"Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones;"* según se fundamenta en la Ley orgánica de Educación Intercultural pero no deja claro la necesidad de un diagnóstico pedagógico integral.

El objetivo de la atención integral de calidad para adolescentes, es que cada adolescente tenga proyectos de vida claros y apoyos para alcanzarlos, según el MSPE (2014), la atención integral busca:

1. Potenciar el proceso de crecimiento y desarrollo integral de adolescentes, reconociéndoles como sujetos de derecho y prestando atención oportuna de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación, con calidad.
2. Fomentar el autocuidado a través de la orientación, asesoría y guía preventiva.
3. Identificar a los y las adolescentes como población prioritaria de atención integral de salud, considerando varios aspectos: autonomía, contexto social, cultural y legal, salud mental, sexualidad, salud sexual y salud reproductiva, inclusión social, prevención de violencia en todas sus formas.
4. Identificar y referir los casos de especialidad al nivel con capacidad resolutiva correspondiente de forma oportuna.
5. Concretar la coordinación intersectorial y el trabajo con las familias, los jóvenes y las organizaciones de la comunidad, en especial las educativas, laborales y de recreación (acciones de promoción, información y asesoramiento).
6. Organizar los procesos de atención considerando los derechos, demandas y necesidades específicas de adolescentes.
7. Promover y fortalecer la participación activa de adolescentes en el ejercicio de sus derechos

El docente asume la responsabilidad de dirigir científicamente la formación integral de cada uno de sus estudiantes y del grupo que tiene a su cargo. Tal como plantea González & Reinoso (2004), la educación debe tener en cuenta al grupo para fomentar un aprendizaje que permita el crecimiento individual y social de sus educandos. El conocimiento exhaustivo, no sólo centrado en el aprendizaje sino conocer intereses, motivaciones, expectativas, inclinaciones, gustos, preferencias, condiciones de vida, estado de salud, entre otras, a partir del diagnóstico pedagógico integral (DPI).

Sin embargo, el diagnóstico de los estudiantes no siempre es empleado adecuadamente por los docentes. Unos no lo realizan; otros lo realizan al inicio del curso escolar, lo engavetan y no vuelven a operar más con él; y algunos aunque lo realizan se centran solamente en el aprendizaje. Una interpretación equivocada conlleva a ver el DPI como un documento más. Este no constituye una carga más al trabajo del docente, es parte de sus funciones,

de su profesionalidad para lograr los objetivos educacionales, un cabal desempeño y por ende calidad en la formación.

El marco conceptual del diagnóstico pedagógico integral exige partir del análisis del término diagnóstico, proveniente de la palabra griega "diagnosis" que significa conocimiento, pero ¿conocimiento de qué? Esto último es importante porque está muy extendido el hecho de relacionar al término con el conocimiento de enfermedades, así por ejemplo en el diccionario Aristos se escribe: "Conocimiento de los síntomas de una enfermedad".

El Pequeño Larousse Ilustrado (2016, p. 21), plantea: "*Dícese de los signos que permiten conocer las enfermedades... el diagnóstico indica el tratamiento de una enfermedad, calificación que el médico da de una enfermedad*". Con esto se evidencia la fuerte implicación que el diagnóstico tiene con la medicina. No obstante, resulta objeto de estudio no sólo de los médicos, sino de los sociólogos, psicólogos y pedagogos, entre otros especialistas. Actualmente es un término que ha penetrado en las múltiples actividades e investigaciones que realiza el hombre.

El diagnóstico en el contexto educacional según López (2002) es un principio pedagógico, premisa imprescindible, procedimiento científico en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los estudiantes.

El reto actual de lograr una mayor calidad en la formación de los estudiantes, convierte al diagnóstico del estudiante, en un elemento clave para diseñar las estrategias a seguir en función del logro de los objetivos educacionales. Resulta significativo, los criterios de González & Reinoso (2004), cuando plantea que el diagnóstico pedagógico integral es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación, concretarlas en el minicurrículum y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta definición resulta positiva, en tanto comprende en sí misma, la caracterización, el pronóstico y la estrategia encargada del cambio o transformación del objeto o fenómeno en cuestión. Esta es la concepción que deja atrás el carácter limitado y reduccionista que obstaculiza el logro de los resultados en la formación del estudiante.

Por otra parte, González plantea que el diagnóstico pedagógico integral es "*un proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de un*

accionar que abarque como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar". (González & Reinoso, 2004, p. 74)

La definición anterior, nos brinda el carácter y objetivo del diagnóstico, su acción transformadora a partir del conocimiento de la realidad, como herramienta que nos permite tomar decisiones para realizar cambios cualitativamente superiores. Esta misma autora plantea tres niveles del DPI que los relaciona con los contextos de actuación. Ellos son:

- El macronivel: comprende la sociedad, instituciones, escuela; todo lo referente a su funcionamiento interno, a su relación con el entorno y a las posibles vías que permiten un desempeño superior. Es un diagnóstico en el contexto institucional; un diagnóstico de las relaciones intergrupales.
- El mesonivel: comprende el diagnóstico en el contexto del grupo. Explica el funcionamiento interno del grupo, de los mecanismos que explican ese funcionamiento y las vías para alcanzar niveles superiores.
- El micronivel: está referido al diagnóstico en el plano individual, en el contexto de la personalidad. A este nivel la actividad diagnóstica, debe brindar un conocimiento de la personalidad del sujeto, o de alguna de sus partes integrantes. En detectar y caracterizar sus dificultades, necesidades y/o potencialidades en determinadas áreas, para transformarlas en desarrollo, en aras del mejoramiento humano, logrando modos de elevada eficiencia personal y valor social.

Cuando se hace un diagnóstico en el micronivel, o sea en el contexto de la personalidad del estudiante, en muchos casos se realiza el análisis por separado de cada una de las aristas que la conforman y no como la unidad que debe regirla. Así se oye hablar de un diagnóstico psico-pedagógico, otro académico, cuando en realidad toda la información recogida en cada uno de los instrumentos aplicados, deben conformar un único diagnóstico, el inherente a la personalidad del estudiante.

En este sentido, en las educaciones por las que transitan los adolescentes ocurren complejas y diversas situaciones que el docente debe enfrentar y que constituyen limitaciones e insatisfacciones, por no saber cómo enfrentar determinados asuntos relacionados con el grupo con el que trabaja, lo que demanda de los docentes prepararse intensamente y realizar un diagnóstico de calidad.

Por ello, el trabajo se centra y busca intencional una de las aristas que en ocasiones se obvia en el diagnóstico del estudiante y que en la etapa de la adolescencia por sus características alcanza relevancia y es lo referido al estado de salud, -que aunque son los años donde se goza de una buena salud y aún no surgen dolencias-,

esta etapa presenta gran vulnerabilidad ante el consumo de las drogas en los estudiantes por diversos motivos, las que influyen en mayor o menor medida en los resultados del aprendizaje y la formación de la personalidad de los estudiantes.

Para ello resulta importante considerar la definición de salud, según la OMS la misma se define como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Desde el ámbito educativo, la educación para la salud puede interpretarse como un elemento de promoción de la salud. La promoción de la salud y la educación para la salud tienen como propósito mejorar el acceso a la información y a los servicios relacionados con la salud, con el fin de que las personas obtengan un mayor control sobre su propia salud y su propio bienestar (Organización Mundial de la Salud, 2009).

Se reflexiona, entonces que el consumo de drogas es un problema de salud. El término droga es definido por la OMS como cualquier sustancia, natural o sintética, que al consumirse puede alterar la actividad mental y física de las personas, debido a sus efectos sobre el Sistema Nervioso Central.

En correspondencia, los referentes teóricos de Fernández-Espejo expresan que una droga es "toda sustancia natural o sintética que genera adicción, es decir, la necesidad imperiosa o compulsiva de volver a consumir para experimentar la recompensa que produce, que es sensación de placer, euforia, alivio de la tensión, etc". (Fernández-Espejo, 2002, p. 2)

Puede plantearse que el término droga se utiliza para referirse a aquellas sustancias que provocan una alteración del estado de ánimo y son capaces de producir adicción. Este término incluye no solo las sustancias que popularmente son consideradas como drogas por su condición de ilegales, sino también diversos psicofármacos y sustancias de consumo legal como el tabaco, el alcohol o las bebidas que contienen derivados de la cafeína o la teofilina, como el café o el té; además de sustancias de uso doméstico o laboral como las colas, los pegamentos y los disolventes volátiles.

Consta una polémica, con relación al término a utilizar es ¿uso o consumo de drogas?, los criterios que maneja la Organización Mundial de la Salud llegan a un consenso acerca de estos términos y resaltan ciertas diferencias que pueden aclarar la decisión. El uso de drogas está conceptualizado a cualquier consumo de una sustancia sin el propósito de alcanzar un estado de intoxicación. Se habla de uso siempre y cuando éste no represente algún daño a la salud o a las esferas de vida de quien la

consume, tiene que ver con el carácter legal de la producción y adquisición de la sustancia.

El consumo expresa adicción, dependencia, el carácter ilegal de la sustancia, la injerencia de cantidades marcadamente crecientes que producen la intoxicación.

En este trabajo se asume el término consumo de drogas por abarcar un estado más complejo y dada su influencia en la salud y en el desarrollo biológico, psíquico y social del individuo.

Existen diferentes tipos de drogas, sin embargo, en el contexto ecuatoriano se vislumbran más en los adolescentes las siguientes: alcohol (bebidas alcohólicas), tabaco (consumo de nicotina), marihuana (combinación de hojas, tallos, semillas y flores del cáñamo); Barbitúricos (tratamiento de insomnio); Benzodiaceptinas (tratamiento de trastornos de ansiedad) e Inhalantes (vapores químicos respirables)

Según investigaciones realizadas por Mendoza (2001); Galindo (2004); Díaz, Martínez & Ordoñez (2013); Bejarano, Fonseca & Ortega (2014); Faílde, Dapía, Alonso & Pazos (2015); Néncer & Chica (2017); y Quesada (2017); las principales causas que generan el consumo de drogas en los adolescentes, se encuentran en: baja cohesión familiar, dificultades para tomar decisiones y solucionar sus problemas con la participación democrática de todos sus miembros, contrariedades en la comunicación entre padres e hijos, especialmente entre el padre y el adolescente, mínimas fuentes de apoyo en la familia al adolescente en problemas, escasa atención al rendimiento académico de los hijos, alto nivel de insatisfacción de la familia con relación a sí mismos y su entorno, gran acumulación de tensiones y aparición de síntomas o problemas dentro de esta.

En relación con el tema, las neurociencias han demostrado que el cerebro aún está desarrollándose en los adolescentes, de manera que el consumo de drogas durante este período puede tener consecuencias significativas a largo plazo. En especial aquellas relacionadas con funciones mentales complejas y con la capacidad de controlar los impulsos.

Resulta importante considerar los referentes teóricos de Tapert & Schwebsburg, (2005); Parada (2009); Hartley, Elsabagh & File (2004), acerca de las consecuencias neuropsicológicas del consumo de drogas en los adolescentes expresadas en: una reducción significativa del volumen hipocampal, diferencias en el patrón de activación cerebral en una tarea de memoria de trabajo espacial y dificultades en tareas cognitivas que valoren memoria,

atención y memoria de trabajo. El inicio antes de los 18 años, está asociado con mayores déficits neurocognitivos.

Lo anterior, evidencia la necesidad de la preparación del docente en el tema, junto a los criterios de González & Reinoso (2004), que permiten precisar que el diagnóstico pedagógico integral consta de tres etapas:

I. Caracterización: abarca las conclusiones descriptivas y explicativas dirigidas a delimitar el estado actual, partiendo de la consideración de las debilidades, fortalezas actuales del fenómeno a estudiar. Fijar los objetivos, a partir de la modelación del estado deseado para el fenómeno estudiado. Delimitar la estructura del sistema diagnóstico. Analizar el objeto de estudio, si en la parte o en el todo y desde esa posición analizar qué resultados podemos esperar, partiendo de una clara y precisa concepción teórica; establecer el sistema de indicadores, a partir de los cuales se evaluará la existencia del fenómeno estudiado en caso necesario.

Es necesario la planificación y aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos diagnósticos para la exploración y evaluación del estado de salud con atención al uso de drogas. Entre los que citan: guía de observación, encuestas, entrevistas, técnica de los 10 deseos, estudio sociométrico, entre otros. El diagnóstico pedagógico sea integral, no sólo está dado porque se tenga en cuenta a la personalidad como un todo, sino también por la información necesaria que brinda el contexto familiar, grupal, institucional y comunitario.

II Pronóstico: establece las conclusiones descriptivas y explicativas que expresan el estado deseado para el fenómeno estudiado. Los cambios en los modos de actuación en relación a las metas preestablecidas.

III Estrategia o plan de acciones de medidas: comprende el conjunto de acciones individuales o grupales que responden fundamentalmente a las causas que originan las debilidades y garantizan el cumplimiento de los objetivos, estableciendo fecha, participantes y responsables.

Para la implementación -de una parte del todo- del diagnóstico pedagógico integral del adolescente, en relación con el estado de salud, de manera particular el consumo de drogas, resulta importante, considerar los indicadores siguientes:

- Datos generales (personales)
- Nombre y apellidos:
- Nro. de cédula:
- Edad:
- Grado:
- Nombre de la madre: Ocupación:

- Nombre del padre: Ocupación:
- Dirección particular:
- Salud: refleja si la salud es buena, regular o mal, en dependencia del estado de completo bienestar físico, mental y social, considerando la presencia o no de afecciones o enfermedades.
- Estado físico: se describe si posee una talla y peso acorde a su edad.

Medicamentos que consume por prescripción médica:

Automedicación:

Otras drogas que ingiere:

- Familia: se describe si pertenece a familia funcional o disfuncional. La ausencia física de uno de los padres. La calidad de los vínculos entre los miembros del sistema familiar, la percepción y actitud de los padres respecto al alcohol y otras drogas y al consumo, la educación y la vulnerabilidad genética. Violencia intrafamiliar, hábitos alimentarios, higiene personal, cuidados en la salud, tratamiento en casos de enfermedad.
- Embarazo no deseado o no planeado, abortos espontáneos o provocados, disfunción sexual, embarazo en adolescentes, excesivo número de hijos.
- Desempleo, inestabilidad laboral, problemas económicos, enfermedades relacionadas con la pobreza, dependencia económica de las familias de origen, separación o divorcio, incapacidad laboral, diferentes expectativas entre los padres y los hijos, cambios frecuentes de domicilio o ciudad.
- Aprendizaje: comprende conocimientos, destrezas y valores logrados y no logrados en las diferentes asignaturas del plan de estudio. Si prevalece un nivel reproductivo o productivo, creativo), niveles de independencia, creatividad, imaginación, memoria, desarrollo del pensamiento, flexibilidad, concentración, reflexión, autoconocimiento, metacognición, seguridad, perseverancia, curiosidad, vocabulario, descubrimiento de problemas.
- Afectivo - motivacional: considera el conocimiento de sí, las aspiraciones, deseos, gustos, preferencias, motivaciones, necesidades, temores. Se valora si hay déficit motivacional, tasas de ansiedad y depresión, alejamiento de la familia, cambios en el carácter, actitud de consumo. El grado de participación en actividades extraescolares, la disposición para asumir tareas.

Pronóstico

Permite predecir las particularidades y potencialidades en función del desarrollo, en determinado marco de influencias e interacción. Metas que puede llegar a

alcanzar en corto, mediano y a largo plazo, según los objetivos propuestos.

Plan de acciones

En sentido general, las acciones van encaminadas a mejorar el estado de salud, la prevención del consumo de drogas, así como la dignidad, los valores y la ética en general de su educación.

Desarrollar un conjunto de acciones encaminadas a:

Potenciar la educación para la salud como competencia, prevenir la aparición de daños neurológicos a largo plazo, asegurar el funcionamiento óptimo en la salud y el funcionamiento cognitivo mediante actividades que permitan el análisis y la reflexión sobre el consumo de drogas en sus hogares y en la comunidad. La caracterización de sus puntos de vista, interpretación y toma de decisiones ante el consumo de drogas.

Fortalecer los valores, consolidar el trabajo de los ambientes juveniles, el liderazgo de los representantes estudiantiles.

Algunas de las acciones pueden ser:

- Realizar cursos a docentes con el propósito de que los contenidos sean insertados en las asignaturas de la malla curricular de acuerdo al nivel de educación; obteniendo así conciencia social en los estudiantes.
- Crear proyectos de participación estudiantil en relación con la prevención de drogas; a través de la acción de generar y ejecutar emprendimientos de prevención en beneficio de la comunidad.
- Realizar un tratamiento psicopedagógico ante el consumo de las drogas ilícitas e indicios de las ilícitas.
- Propiciar espacios que coadyuven o permitan el ejercicio de la autocritica y la necesidad de evitar el consumo de drogas. Debates y reflexiones grupales, ejercitarse autoevaluación.
- Realizar talleres constructivistas con el propósito de crear conciencia social y buen uso del tiempo libre.
- Planificar, organizar y ejecutar escuelas de padres dirigidas a involucrar activamente a la familia tanto en las acciones de prevención, la comunicación con los padres en el tema de las conductas adictivas, elevar niveles de satisfacción familiar, el enfrentamiento conflictos y del estrés.
- Realizar jornadas de sensibilización y conciencia acerca de la prevención integral con el objetivo de ejecutar un trabajo colaborativo con directivos y docentes velando el bienestar de los estudiantes a través de la seguridad integral dentro y fuera de las instituciones educativas.

- Sensibilizar el uso y consumo de drogas y finalmente concientizar para que haya un cambio de actitud en la persona que le permita formar parte de programas de prevención.

Se reconoce las valoraciones de una encuesta aplicada a 20 estudiantes de la carrera en relación con los aprendizajes recibidos del diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas en interrelación con los proyectos de vinculación con la sociedad y de investigación, cuyos resultados alcanzaron una valoración de un 85% en la categoría de muy satisfactoria y en un 15 % de satisfactoria, considerando de gran importancia este contenido para su formación y desempeño profesional, en tanto los aprendizajes alcanzados le permitirán resolver de manera científica problemas de la práctica educativa.

Se significa la ejecución de un taller reflexivo mediante la discusión de preguntas tales como: ¿Qué es droga?, ¿Qué consecuencias tiene el consumo de drogas? Presentación de casos. ¿Qué actitud asumes ante las drogas? ¿Qué motiva a los adolescentes a auto medicarse?, ¿Conocen las personas el peligro potencial al que se enfrentan cuando consumen medicamentos tranquilizantes, estimulantes u opiáceos sin el adecuado control médico?, ¿Cuáles sustancias son las que más se consumen?, ¿En qué dosis?, ¿Por cuánto tiempo?, ¿Obtienen el beneficio esperado?, o por el contrario, ¿La inversión económica, en caso que la hubiera, resultó útil?

Además, la presentación de la temática a 30 estudiantes y 20 padres de familia de 6to. Grado de la Unidad Educativa Asia Laura por los estudiantes de la carrera.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos - metodológicos permitieron expresar la definición y caracterización de la adolescencia, de diagnóstico pedagógico integral, sus niveles, etapas e indicadores, así como la definición de salud, educación para la salud, droga y sus consecuencias negativas. La necesidad del diagnóstico pedagógico integral para dirigir científicamente la formación del estudiante, a partir de la responsabilidad del docente.

La propuesta supera la tradicional concepción pedagógica al considerar el diagnóstico como un todo, dado su carácter integral y como parte en prestar atención la educación para la salud, con énfasis en el consumo de drogas en la etapa de la adolescencia.

Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera de ciencias de la Educación evidencian la significatividad de este conocimiento para su formación profesional, para dirigir científicamente la

formación del estudiante y la solución de problemas de su práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bejarano, J., Fonseca, S., & Ortega, M. A. (2014). Género, consumo de drogas y otros problemas sociales en Costa Rica. Perspectivas contemporáneas. *Revista Humanitas*, 11 (11), 13-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865878>
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). Rendición de Cuentas. Otro año de Revolución educativa. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_20081.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2015). Ley Orgánica de Prevención Integral del Fenómeno Socioeconómico de las Drogas. (2015). Recuperado de <http://www.prevenciondrogas.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Prevencion-Integral-del-enonomeno-Socio-Economico-de-las-Drogas.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2014). Salud de Adolescentes. Guía de Supervisión. Quito: Ministerio de Salud Pública.
- Faílde, J. M., Dapía, M. D., Alonso, A., & Pazos, E. (2015). Consumo de drogas en adolescentes escolarizados infractores. *Educación XXI*, 18(2), 167-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70638708007.pdf>
- Fernández-Espejo. (2002). Conceptos básicos sobre drogas. Recuperado de http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/sp_10000257.pdf
- Galindo, J., Alfaro, I., Osso, L., Mormontoy, W., & Rodríguez, L. (2004). Vulnerabilidad familiar al consumo de drogas en familias adolescentes. *Revista de psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizán*, 1, 3-25. Recuperado de <http://www.hhv.gob.pe/revista/2004/1%20VULNERABILIDAD%20FAMILIAR%20AL%20CONSUMO%20DE%20DROGAS.pdf>
- González, A. M., & Reinoso, C. (2004). El diagnóstico pedagógico integral. En, Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. (72-89). La Habana: Pueblo y Educación.
- Hartley, D. E., Elsabagh, S., & File, S. E. (2004). Consumo excesivo de alcohol y sexo: efectos en el estado de ánimo y función cognitiva en jóvenes voluntarios sanos. *Farmacología Comportamiento Bioquímico*, 78 (3), 611-619.
- Krishnamurti, J. (2007). La educación y el sentido de la vida. Libro digital. Recuperado de <http://jiddu-krishnamurti.net/es/educacion-y-significado-vida/#top>.
- Martí, J. (1891). Músicos, poetas y pintores. La Edad de Oro. Recuperado de www.damisela.com/literatura/pais/cuba/autores/marti/oro/musicos.htm
- Mendoza, A., Galindo, J., Rodríguez, L., Osso, L., & Mormontoy, W. (2001). Perfil estructural sistémico de las familias con pacientes nuevos atendidos en el Hospital Hermilio Valdizán y su correlación con el diagnóstico psiquiátrico. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 2(1-2). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/anales/article/view/4838>
- Néncer, N., & Chica, M. F. (2017). *Drogas y educación: una revisión bibliográfica*. *Behav.*, 2(1), 67-83. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/DAB/article/download/2262/1700>
- Organización Mundial de la Salud. (2009). Clasificación Internacional de Enfermedades. New York: OMS.
- Parada, M. (2009). Consecuencias neuropsicológicas del consumo intensivo de alcohol (binge drinking) en jóvenes universitarios. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez, V., & Baute, M. (2018). Gestión educacional y experiencias educativas. Libro digital. Cienfuegos: Universo Sur.
- Quesada, M. (2017). Influencia del consumo de drogas en el rendimiento académico. Artículo Especializado para obtener el Grado Maestría Profesional en Administración Educativa. Pérez Zeledón: Universidad Internacional San Isidro Labrador.
- Rojas, M. (2013). Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad. Libro. Proyecto: Sistema Subregional de Investigación e Información sobre Drogas en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay, TDRLAD77FPE. Lima: Oficina de las Naciones Unidas Contra la Drogas y el Delito.
- Rojas, M., Otiniano, F. & Zereceda, J. (2012). *Estudio sobre el consumo intensivo de alcohol (Binge Drinkers) en una población clínica de adolescentes y jóvenes*. Lima: CEDRO.

Tapert, S.F. & Schweinsburg, A.D. (2005). The human adolescent brain and alcohol usedisorders. En, M., Galanter, C., Lowman, G., Boyd, V., Fader y E., Witt (Eds.). Recentdevelopments in alcoholism: Alcohol problems in adolescent and young adults. (177-197). New York: Kruwe Academic/Plenum Publishers

Vítores, X. (2016). Drogen en colegios de Ecuador, la mayor problemática de seguridad. El Universo, 4/04/2016. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/.../46-jovenes-cree-que-droga-circula-su-plante>

34

LA FORMACIÓN DE HABILIDADES ESPACIALES DESDE LA MATEMÁTICA EN LOS ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA

THE TRAINING OF SPATIAL SKILLS FROM MATHEMATICS IN THE FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOLS

MSc. Héctor Fabio Maturana Muñoz¹

E-mail: hectorfabiomaturanam@gmail.com

Dr. C. Domingo Curbeira Hernández²

E-mail: dcurbeira@ucf.edu.cu

¹Ciudad Córdoba. Santiago de Cali. Valle del Cauca. Colombia.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

GMaturana Muñoz, H. F., & Curbeira Hernández, D. (2018). La formación de habilidades espaciales desde la matemática en los estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria. *Revista Conrado*, 14(65), 267-274. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo, tiene como objetivo, desde una revisión bibliográfica, plantear la necesidad de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en Colombia, en lo concerniente a la formación de habilidades espaciales a partir de la geometría, en estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria. Por ello, ha sido de gran importancia revisar la literatura que trata sobre dicho proceso, y realizar un recorrido de los antecedentes teóricos relacionados con este tema. Se identifica, además, su estado actual, y se precisan las debilidades o insuficiencias que se presentan cuando se implementa en la clase el proceso formativo sin generar los aprendizajes esperados en los estudiantes. Lo anterior implica, una insuficiencia teórica, que provoca el desconocimiento del maestro acerca de cómo articular el concepto de habilidades con la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, y el estudiante pueda identificar las acciones y operaciones que contribuyan a la formación de las habilidades espaciales requeridas, determinando un tránsito seguro y válido desde la planeación para formar una habilidad, hasta la asimilación, por parte del estudiante, de los conocimientos indispensables para demostrar dicha habilidad.

Palabras clave:

Habilidades, habilidades espaciales, matemáticas, geometría, acciones y operaciones.

ABSTRACT

The present article has as aim, from a bibliographical review, to raise the need of fitting the process of learning mathematics in Colombia, in the related to the formation of spatial skills from geometry in students of fourth and fifth grade of basic primary. It is of a great importance to check the literature that treats on the above mentioned process, making a review on the theoretical precedents on this topic. Identifying in addition, its current condition, establishing the weaknesses or insufficiencies that they present when the formative process is implemented in the class without generating the waited learning in the students. The previous theme implies a theoretical insufficiency, which provokes that the teacher does not know how the concept of skills articulates with the implementation of the process of learning of mathematics in which the student could identify the actions and operations that contribute to the formation of the needed spatial skills, determining a sured and valid transit from the planning to form a skill, up to the assimilation by the students, of the indispensable knowledge to demonstrate the above mentioned skill.

Keywords:

Skills, spatial skills, mathematicS, geometry, actions and operations.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el papel de la educación es cada vez más importante y necesario en nuestro mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura lo ha manifestado mediante la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, materializada en el documento educación 2030, el cual pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, proponiendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos, buscando con ello, que todas las naciones creen conciencia de la importancia de la educación en el desarrollo de los pueblos.

Se hace necesario entonces, propender por una educación de calidad que conlleve a generar aprendizajes con sentido y permanentes, lo que se debe evidenciar, en mejores resultados de los estudiantes en las pruebas objetivas externas que se realizan. Claro está que, para ello, es necesario fortalecer los recursos, insumos, los procesos y la evaluación de los resultados, mediante mecanismos pertinentes que midan efectivamente los progresos. En este aspecto, los integrantes de la comunidad educativa tienen un rol fundamental en todo el proceso, como se ha manifestado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) en cuanto a que los docentes y los educadores han de estar completamente empoderados.

Como se expresó en la Organización de Estados Iberoamericanos (2008), la educación cumple un papel importante en la construcción de conocimiento. Por ello, es necesario su priorización en los asuntos políticos de los países iberoamericanos. La formación del estudiante requiere de la articulación del binomio teoría-práctica, de tal manera que contribuya a la asimilación significativa de los saberes que propicien, tanto la formación de habilidades, como el establecimiento de la actitud adecuada que fundamenta la comprensión de su contexto, complejo de por sí, la transformación del mismo y por ende, su desarrollo personal. Aspectos estos a los que se refiere el aprendizaje desarrollador, y al que se han referido autores como Castellanos, et. al. (2001), entre otros.

Aportes al aspecto desarrollador se han llevado a cabo desde la construcción de espacios significativos a partir de criterios como la apropiación de la cultura del estudiante en el marco de resolución de problemas contextualizados, establecimiento de tareas y situaciones que

generen interacción, grados de complejidad y novedad, entre otros (Otálora, 2010).

En cuanto a la temática de habilidades, en el campo internacional, se han realizado diversos estudios. En lo que respecta a la formación y desarrollo de habilidades generales, cabe mencionar, entre otros autores, a Álvarez de Zayas (1999). Quien ha definido el término habilidad desde una perspectiva psicopedagógica. Borges (2012), ha establecido, entre otros, indicadores y dimensiones para identificar el desarrollo de habilidades.

En el campo de la Matemática, autores como Bravo (2002); León (2011); y Morales (2014), han trabajado en la formación y desarrollo de habilidades desde la enseñanza primaria hasta el nivel superior. Una de las razones fundamentales para la enseñanza de la geometría desde la Educación Primaria, está dada por su contribución al estudio del espacio, la organización de los elementos allí contenidos y la importancia para diversos sectores productivos. Su valor formativo transciende al nivel profesional, mediante aspectos como el desarrollo de la intuición, la rigurosidad conceptual y la adecuación de los espacios.

En el campo de la geometría, diferentes autores internacionales, que tienen como fundamento teórico el modelo de Van Hiele, le han otorgado importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría y al desarrollo de habilidades geométricas, desde los primeros grados de la Educación Primaria. Entre estos se encuentran: Suárez & León (2016).

Dichas investigaciones presentan diferentes análisis sobre aspectos epistémicos, así como el estudio de las representaciones planas de objetos tridimensionales. Godino, et al. (2016), se refieren, además, a la evaluación de conocimientos geométricos de los futuros maestros de primaria. Con relación a estas evaluaciones, Gonzato (2013), presenta una serie de investigaciones realizadas por diversos autores a nivel internacional en las que se confirman insuficiencias presentadas por estudiantes en relación con tareas geométricas vinculadas a las habilidades espaciales.

En Cuba, también se han realizado estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría y el desarrollo de habilidades geométricas (reconocer objetos geométricos, trazar y/o construir y argumentar proposiciones geométricas) en la Educación Primaria. Entre ellos se encuentran: Barcia (2000); y León (2011).

Sus trabajos han sido consultados como antecedentes obligados de esta investigación. Una invariante de las habilidades geométricas lo constituyen las habilidades espaciales, puesto que transversaliza todos los procesos requeridos para la formación matemática, estando presente en todo el sistema geométrico sin agotarlo. En el caso de León (2011), se señala que enseñar matemática en la educación primaria supone incluir contenidos de aritmética, álgebra; estadística, y geometría, desde donde se sistematizan conocimientos espaciales.

Según la bibliografía revisada, existen varias opiniones cuando se establece la definición y los componentes de las habilidades espaciales, entre estas, se destacan las realizadas por McGee (1979); y Gonzato (2013).

En relación con las habilidades espaciales y sus componentes, autores como Bravo (2002); Gonzato (2013); y Morales (2014), Tratan su formación y clasificación. Autores como Bravo (2002); y Suárez & León (2016), en sus investigaciones han resaltado el papel de la visualización en el aprendizaje matemático en general y, de manera especial, en el aprendizaje de la geometría. Investigadores como Sepúlveda (2016), se han acercado al estudio del pensamiento espacial desde la manipulación de objetos y las relaciones espaciales.

Además del Ministerio de Educación Nacional, algunos autores colombianos como, Vasco (2006); y Sepúlveda (2016), se han aproximado al sistema geométrico, en particular, aspectos relacionados con las habilidades espaciales, entre los que se encuentran la visualización, orientación y relaciones espaciales sin determinar directamente el proceso de formación de habilidades requeridas para cuarto y quinto grados de educación Básica Primaria, en el marco de especificar las acciones y las operaciones necesarias para ello. Es importante recalcar, que el presente trabajo se enfoca en los estudiantes de cuarto y quinto grados de Básica Primaria, puesto que componen los dos últimos grados de este ciclo y es donde los estudiantes deben demostrar los conocimientos y habilidades necesarias (entre estas, las habilidades espaciales) para iniciar con éxito el ciclo de secundaria en la educación colombiana. Este tránsito de la Básica Primaria a la Básica Secundaria ha presentado insuficiencias. Por ello, la importancia de dichos grados en este trabajo.

A diferencia de los enfoques de las investigaciones que han sido consultadas, se prevé que se valore como

referente el análisis de las habilidades espaciales, estructurando las acciones y operaciones necesarias para su formación, en el marco del aprendizaje desarrollador y brindando especial atención al establecimiento de actividades educativas significativas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las Matemáticas. En relación con el hacer, aún se evidencia debilidad en Colombia ante el proceso de formación de habilidades que contribuyan a que los estudiantes de Básica Primaria se desempeñen exitosamente ante las pruebas objetivas que presentan. Aún se sienten los rezagos producidos por todos los diseños curriculares en Matemáticas que produjo cada institución educativa. Algunos dieron más importancia a lo métrico, otros, a lo numérico, pero muy pocos fortalecieron acciones para formar y desarrollar el pensamiento espacial en los estudiantes.

Para contrarrestar el caos curricular producido en todo el país por la proliferación de Proyectos Educativos Institucionales autónomos, el Ministerio de Educación implementó exámenes censales a partir de lineamientos y documentos orientadores, para evaluar algunas áreas, entre ellas, las Matemáticas.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, publicó a mediados de 2008, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el cual aporta información para que los países de América Latina y el Caribe puedan tomar decisiones en materia de políticas sociales y educativas. En este informe, se insta a los docentes para que centren la educación matemática en el desarrollo del pensamiento matemático, teniendo en cuenta el impacto que la tecnología y la motivación imprimen a este pensamiento en los estudiantes. Puesto que, gran parte de los fracasos en esta disciplina científica tiene su origen en su posicionamiento inicial afectivo, el cual destruye sus propias potencialidades.

La prueba de Matemáticas del SERCE evalúa saberes asimilados y el uso de estos que pueden hacer los estudiantes para comprender e interpretar el mundo. Es aquí donde las habilidades espaciales cobran especial importancia en este propósito. Dicha evaluación es realizada al grado tercero, el cual corresponde al grado final del primer ciclo de primaria y, sexto, que corresponde en la mayoría de los países evaluados, al último grado del segundo ciclo de primaria. En Colombia, el segundo ciclo de primaria se corresponde con el quinto grado. Frente a lo geométrico, en la prueba SERCE de la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), el resultado de estudiantes colombianos, de tercero de primaria, con respuestas correctas, se encuentra por debajo del 50% y los estudiantes de sexto de primaria se encuentran por debajo del 40%. En las pruebas censales nacionales aplicadas en el 2015 a los estudiantes de todo el país, los resultados, con relación a Matemáticas, fueron: 35% de insuficiencia

De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas Saber, en relación con las Matemáticas para quinto grado de Básica Primaria, la Institución Educativa Ciudad Córdoba, utilizada en diversas ocasiones para implementar algunos proyectos pilotos del Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Municipal, ha obtenido nivel insuficiente (40% en 2012, hasta 50% en 2015). En relación con este último resultado, se evidencia que el 54% de los estudiantes que realizaron la prueba, no justifican relaciones de semejanza y congruencia entre figuras, no comparan y clasifican objetos tridimensionales o figuras bidimensionales, de acuerdo con sus componentes y propiedades.

El 53% de los estudiantes no conjetura y verifica los resultados de aplicar transformaciones a figuras en el plano y, un 46% de los estudiantes, no construye y descompone figuras planas y sólidos a partir de condiciones dadas. Finalmente, el 62% de los estudiantes no usa representaciones geométricas y/o establece relaciones entre ellas para solucionar problemas.

De los antecedentes revisados en documentos del Ministerio de Educación Nacional (Estándares Básicos de Competencias, Matriz de Referencia, las Mallas de Aprendizaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje), documentos estos elaborados a partir de convenios internacionales y diversas metodologías utilizadas por países como Singapur y Canadá, entre otros, de pruebas aplicadas a maestros y estudiantes de Básica Primaria, de la propia experiencia del investigador y del intercambio con docentes y directivos a través de reuniones y asambleas, se pudo constatar que:

En cuanto a la labor docente, se ha identificado que: El 100% de los maestros requieren conocer cómo se forma y desarrolla una habilidad específica en un estudiante, las acciones implementadas por estos no han logrado los resultados de aprendizaje esperados, el 70% de las actividades que se proponen a los estudiantes no responden a las necesidades particulares de aprendizaje de los

estudiantes de cuarto y quinto grados de Básica Primaria. El 80% de las actividades de aula no facilitan un aprendizaje con sentido y significado y no tienen en cuenta el factor motivacional, además, el 100% de los maestros de cuarto y quinto grados de Básica Primaria, utilizan sólo el libro de texto para sus actividades en clase, sin comprender y dominar su estructura o la estrategia implícita allí, lo que impacta en el nivel y calidad de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, se evidencia que:

No participan activamente en las clases de Matemáticas, por lo que perciben a esta área como difícil, los que reprobaban un determinado grado o área académica, profundizan sus debilidades formativas y deterioran su autoestima, disminuyendo su rendimiento académico y contribuyendo al aumento de situaciones conflictivas, el 25% de los estudiantes supera las evaluaciones que realiza el maestro, en torno a los mismos saberes que fundamentaron las tareas. Sólo el 20% finalizan con suficiencia en los saberes geométricos, especialmente, lo relacionando a las habilidades espaciales. Al iniciar el grado cuarto y quinto de primaria, sólo el 7% de los estudiantes supera la prueba diagnóstica, en el marco de los saberes geométricos y espaciales requeridos previamente y en general, demuestran tener problemas en el proceso de formación de habilidades Matemáticas, en particular, lo que respecta a las habilidades espaciales en el estudio de la geometría.

De lo expuesto hasta aquí, se identifica la siguiente situación problemática: ante el planteamiento de tareas geométricas los estudiantes, en general, no pueden comparar e incluso clasificar objetos bidimensionales o tridimensionales, logran descomponer parcialmente figuras o sólidos, según sea el caso; la rotación de figuras y sólidos es realizada con muchas imprecisiones y la construcción de objetos tridimensionales a partir de representaciones bidimensionales y viceversa, presentan insuficiencias. De manera similar, se evidencian insuficiencias al momento de establecer relaciones espaciales, visualizar y orientarse en el espacio. Tienen dificultad para organizar físicamente su entorno inmediato, haciendo uso de las habilidades espaciales.

DESARROLLO

Formación de habilidades Matemáticas en la Básica Primaria

El proceso de enseñanza - aprendizaje de las Matemáticas exige cada vez, mayores análisis sobre las múltiples habilidades que desde este proceso pueden formarse en beneficio del desarrollo del ser humano y del progreso de los pueblos. La escuela, por tanto, contribuye de manera sistemática, programada e intencional con la formación de habilidades Matemáticas en los estudiantes.

Como refieren Godino, Batanero & Font (2003), los maestros deben adquirir una visión compleja de las Matemáticas que les permita asumir a los estudiantes como Comunidades Matemáticas y no aisladamente como individuos. Que los saberes matemáticos sean demostrados desde sus aplicaciones prácticas, permeando cada uno de los aspectos diarios de la vida humana, y no, como un cuerpo aislado de conocimientos y procedimientos neutrales alejados de la vida cotidiana. Es precisamente, esta relación matemática - contexto, el fundamento de algunas pruebas nacionales e internacionales que procura identificar en los estudiantes el nivel de desarrollo de habilidades, entre ellas, las Matemáticas.

Como lo afirman Bronzina, Chemello & Agrasar (2009), las pruebas SERCE de Matemáticas, las cuales son aplicadas a estudiantes de tercero y sexto grados de primaria, han sido elaboradas bajo un enfoque de habilidades para la vida. Por ello, la formación matemática en los estudiantes es asumida como un proceso permanente a lo largo de la existencia, que incluye aquellos conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades, principios, valores y actitudes necesarios para que el estudiante latinoamericano se desempeñe como un ciudadano pleno que resuelve problemas al haber desarrollado sus potencialidades.

Bronzina, Chemello & Agrasar (2009), refieren que los estudiantes de primaria en América Latina deben dominar tres procesos matemáticos: 1. Reconocimiento de objetos y elementos. Implica la identificación de hechos, conceptos, relaciones y propiedades Matemáticas, expresados de manera directa y explícita en el enunciado. 2. Solución de problemas simples. Exige el uso de información matemática que está explícita en el enunciado, referida a una sola variable y el establecimiento de relaciones directas necesarias para llegar a la solución. 3. Solución de problemas complejos. Requiere la reorganización de la información matemática presentada en el enunciado y la estructuración de una propuesta de solución, a partir de relaciones no explícitas, en las que está involucrada más de una variable.

Con base en los anteriores procesos, se ha de estructurar el proceso de enseñanza – aprendizaje en Básica Primaria, de tal manera, que desde las Matemáticas se proporcione al estudiante la preparación requerida para su desenvolvimiento efectivo y exitoso en la vida social. Por ello, la importancia que tiene la formación de habilidades Matemáticas en el estudiante de Básica Primaria para que este pueda responder a las exigencias que su entorno demanda, incluidas, las diversas pruebas que a nivel regional se realizan para determinar el nivel formativo de las mismas.

Aunque se resalta la importancia de formar estas habilidades, no se observa con claridad, en las propuestas pedagógicas e investigaciones revisadas, cuál es el mecanismo que se ha de utilizar para lograr que los estudiantes primarios, formen inicialmente las habilidades Matemáticas requeridas. Tal es el caso de la investigación presentada en la XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática, por Arévalo (2015), quien refiere que en la escuela primaria se ha de promover el desarrollo del pensamiento matemático a través de situaciones de aprendizaje que involucran juegos educativos ajustados a su realidad con la intención de favorecer la construcción de nociones y conceptos matemáticos a través de la manipulación constante de material concreto. A pesar de ello, no se evidencia en el desarrollo y conclusiones de esta investigación, referencia alguna a la forma cómo desde la escuela se han de formar las habilidades Matemáticas en el marco de las acciones y operaciones indispensables para asegurar que el estudiante demuestre un desempeño idóneo.

La evaluación de los aprendizajes matemáticos en Básica Primaria que se realiza a nivel de América Latina se encuentra establecida desde cinco tipos de contenidos: 1. Numérico, que trata de los números y sus operaciones. 2. Geométrico, abarcando el espacio y la forma. 3. Métrico, con relación a la medición y tamaño. 4. Estadístico, tratamiento de la información y 5. Variacional, referido al estudio del cambio (Bronzina, Chemello & Agrasar, 2009).

Acorde a lo revisado hasta el momento, el autor de esta investigación, considera que el proceso de enseñanza - aprendizaje de las Matemáticas debe estar estructurado sobre la relación dialéctica de cinco aspectos. A saber: 1. Situaciones contextualizadas y desarrolladoras. 2. Los procesos matemáticos. 3. Los pensamientos, Numérico, Variacional, Métrico, Estadístico y Geométrico. 4. El aula como Comunidad Matemática. 5. Finalmente, la

escuela como unidad social de aprendizaje. Estos elementos aparecen representados en la figura 1 como se ilustra a continuación.

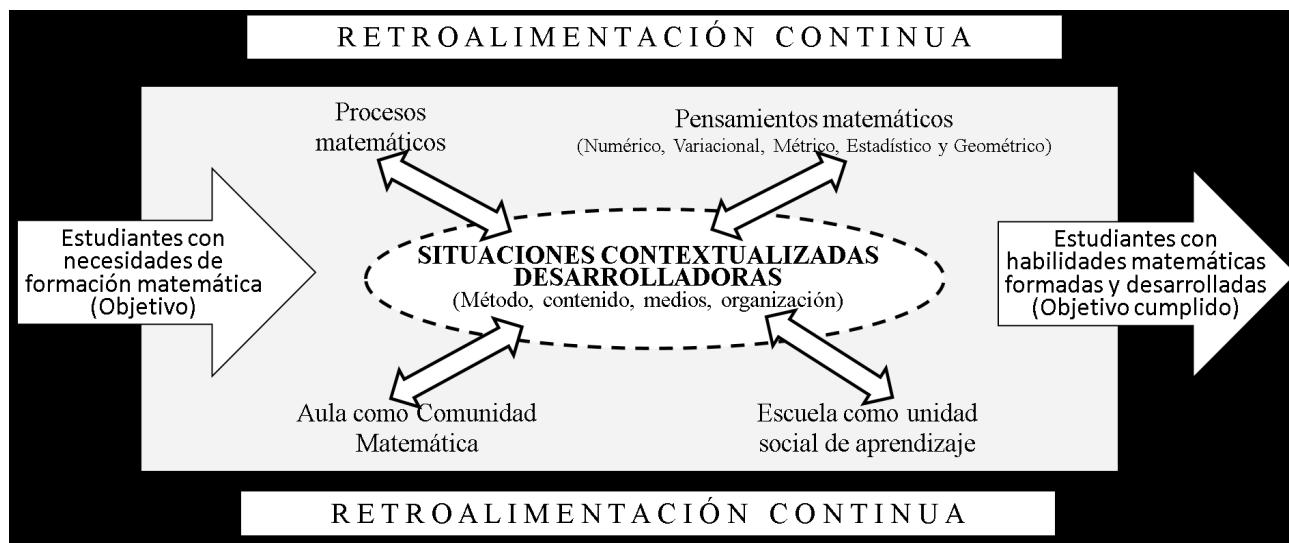


Figura 1. Proceso E/A de las Matemáticas en Básica Primaria.

En opinión del autor de esta investigación, generar situaciones contextualizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas, asegura la formación de habilidades matemáticas en los estudiantes, incluidas las habilidades espaciales. Estas situaciones facilitan la articulación de los diversos aspectos que interactúan en el proceso, brindando un mecanismo para mejorar este proceso, y en él, la formación de habilidades espaciales en los estudiantes de primaria, contribuyendo para que el niño realice su inserción positiva en la sociedad, su comprensión del mundo y la transformación del mismo.

En opinión del autor de esta investigación, generar situaciones contextualizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas, asegura la formación de habilidades matemáticas en los estudiantes, incluidas las habilidades espaciales. Estas situaciones facilitan la articulación de los diversos aspectos que interactúan en el proceso, brindando un mecanismo para mejorar este proceso, y en él, la formación de habilidades espaciales en los estudiantes de primaria, contribuyendo para que el niño realice su inserción positiva en la sociedad, su comprensión del mundo y la transformación del mismo.

CONCLUSIONES

Acorde con la información establecida, se puede afirmar que aunque el Ministerio de Educación Nacional ha implementado diversas estrategias el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en la Básica Primaria en Colombia, requiere superar con mayor diligencia las debilidades o insuficiencias en los aprendizajes de los

estudiantes. Estas insuficiencias han generado que los estudiantes no alcancen el nivel de desempeño esperado, ya que no pueden ser demostrados en las pruebas internas y externas en las que participan periódicamente.

Se constituyen en gran apoyo, las diversas investigaciones que sobre esta temática se ha realizado en el mundo, ya que orientan y brindan posibilidades de mejoramiento en la enseñanza de las matemáticas en Colombia, con base en la experiencia propia y en aquella desarrollada en otros países, como es el caso de Cuba.

En relación con la formación de habilidades, se requiere mayor y mejor formación docente, para establecer los conocimientos necesarios con los que puedan determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado y pertinente. De esta manera, se podrá superar la insuficiencia teórica, provocada por la falta de dominio y conocimiento frente a la temática de las habilidades, en cuanto su formación y desarrollo. Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación – los maestros fueron lanzados a la planeación por competencias sin la debida preparación y hoy, 22 años después, aún no se encuentra el modelo o sistema que permita una eficiente planeación por competencias al interior del aula. El maestro pretende contribuir a la formación de un estudiante competente sin tener conciencia de la importancia y necesidad de dominar desde un inicio el proceso de formación y desarrollo de habilidades en el mismo.

En Colombia se ha evidenciado que la formación de habilidades espaciales en los estudiantes de cuarto y quinto

de primaria, aún es incipiente. Estos, no evidencian formación de las mismas, impactando con ello, fuertemente al proceso de resolución de problemas, y por ende, su preparación para afrontar su vida con conocimiento y de generar habilidades que le faciliten aportar significativamente al progreso y mejoramiento de la sociedad de la que hace parte.

El maestro, al no poder planear de manera consciente el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, en cuanto habilidades espaciales se refiere, en los estudiantes de cuarto y quinto de primaria, no determina entonces, las acciones y operaciones necesarias para ello.

Por lo anterior se concluye, que el proceso de formación de habilidades espaciales desde las matemáticas en los estudiantes de cuarto y quinto de primaria en Colombia, es necesario e indispensable. La revisión bibliográfica, aporta información que contribuye a la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en cuarto y quinto grados de Básica Primaria. Esto conlleva a pensar un rediseño en el proceso formativo de maestros y en la implementación en el aula de nuevas estrategias metodológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arévalo Vázquez, E. (2015). Cómo se enseñan las Matemáticas en la escuela primaria. XIV CIAEM-IACME. Chiapas.
- Barcia Martínez, R. (2000). La preparación geométrica de los estudiantes en Educación Primaria. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Borges Guerrero, Y. W. (2012). Modelo didáctico para el proceso de desarrollo de la habilidad argumentación jurídica oral en los estudiantes del programa de formación de grado de estudios jurídicos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: UCP Enrique José Varona.
- Bravo Estévez, M. L. (2002). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la habilidad “demostrar”. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Bravo Estévez, M. L. (2002). Una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bronzina, L., Chemello, G., & Agrasar, M. (2009). Aportes para la enseñanza de las Matemáticas. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Castellanos D., et al. (2001). El proceso de Enseñanza - aprendizaje Desarrollador en la Secundaria Básica. La Habana: MINED.
- Godino, J. D., Gonzato, M., Contreras , Á., Estepa, A., & Díaz Batanero, C. (2016). Evaluación de Conocimientos Didáctico-Matemáticos sobre Visualización de Objetos Tridimensionales en Futuros Profesores de Educación Primaria. Granada: Universidad de Granada.
- Godino, J., Batanero, C., & Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas para maestros. Granada: ReproDigital.
- Gonzato, M. (2013). Evaluación de conocimientos de futuros profesores de Educación Primaria para la enseñanza de la visualización espacial. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Granada: Universidad de Granada.
- León González, J. L. (2011). Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades geométricas en el primer ciclo de la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”.
- McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86 (5), 889-918. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1979-32746-001>
- Morales Díaz, Y. d. (2014). El Desarrollo de las Habilidades Espaciales desde la matemática superior, en los estudiantes de ingeniería mecánica. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon: UNESCO.
- Otalora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. CS 5, 71-96. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452
- Sepúlveda Olmos, L. (2016). Las relaciones espaciales de niños de 5 años y su incidencia sobre el proceso de adaptación a la vida escolar en la IED Gabriel Betancourt Mejía. (Tesis de Maestría). La Sabana: Universidad de La Sabana.

Suárez Moya, W. A., & León Corredor, O. L. (2016). El aprendizaje de la visualización espacial en niños y en niñas. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5896173.pdf>

Vasco, C. (2006). Siete Retos de la Educación Colombiana. Medellín: Universidad EAFIT.

35

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA FAMILIA, UNA HERRAMIENTA INVESTIGATIVA PARA EDUCADORES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

SOCIAL REPRESENTATION OF THE FAMILY, AN INVESTIGATIVE TOOL FOR EDUCATORS OF THE INITIAL EDUCATION

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs¹

E-mail: mestevez@umet.edu.ec

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: lisyrojas59@gmail.com

MSc. Azucena Macías Merizalde²

E-mail: azumacias@yahoo.com

¹ Convenio Universidad de Cienfuegos-Universidad Metropolitana del Ecuador.

² Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Estévez Pichs, M. A., Rojas Valladares, A. L., & Macías Merizalde, A. (2018). Representación social de la familia, una herramienta investigativa para educadores de la educación inicial. *Revista Conrado*, 14(65), 275-282. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo refiere un resultado del proyecto de investigación de la carrera Licenciatura en desarrollo del talento infantil, de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Este expone un modo de diagnóstico familiar basado en parámetros de la indagación sociológica relativos a la representación social de la familia; con la finalidad de conocer factores que inciden o pueden incidir en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de niñas y niños de la educación inicial. Contribuye a mejorar la atención integral de infantes menores en tanto aporta conocimiento al personal docente y es útil al trabajo que han de desempeñar con la familia en correspondencia con la concepción y organización de su labor pedagógica y didáctica en la institución educativa.

Palabras clave:

Representación social. Diagnóstico familiar. Vínculo escuela - familia.

ABSTRACT

The present article refers a result of the project of investigation of the degree in development of the infantile talent career, of the Metropolitan University of the Ecuador. This exposes a way of family diagnosis based on parameters from the relative sociological inquiry to the social representation of the family; with the purpose of knowing factors that impact or they can affect in the growth, development and learning of girls and boys of the initial education. It contributes to improve the smallest integral attention of infants as long as it contributes with the knowledge of the educational personnel and it is useful to the work that must carried out with the family in correspondence with the conception and organization of their pedagogical and didactical work in the educational institution.

Keywords:

Social representation, familiar diagnosis, school – family linkage.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas han de desempeñar su labor formativa hacia el interior de sus procesos en plena coherencia con la realidad exterior que incide en el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los educandos, fundamentalmente la familia; entidad social relevante de cambio y progreso en una sociedad. La familia constituye la institución principal de educación de niñas y niños, el primer modelo educativo y de vida. La dimensión cultural de la familia como núcleo central de la sociedad ha constituido un aspecto relevante en los propósitos de desarrollo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago (2004), organización mundial que ha otorgado un significado especial al estudio sociocultural, educativo y ético de la familia como institución social, sobre todo como ente de desarrollo futuro. Este particular es notable ante los problemas vigentes vinculados a la relación de la familia con los procesos educativos de sus descendientes.

La historia y cultura de un pueblo se constituye e incorpora a la sociedad en y por la familia; esta es portadora de representaciones que conforman y transforman constantemente la vida social, étnico-cultural, tecnológica, la creación y transferencia de la identidad cultural y en la formación ciudadana. Si bien el concepto y funcionalidad de la familia han sido ampliamente estudiados desde diversas perspectivas y disciplinas, cabe mencionar que en el ámbito latinoamericano este tema de investigación aún no es suficientemente amplio, en tanto abundan estudios basados en datos censales, más cuantificadores que cualificadores de las diversas ideologías y comportamientos familiares; sirva de ejemplo el documento Ecuador Familia en cifras 20161, que en dos ediciones solo recopila estadísticas sin análisis del origen social de los datos para un beneficio representativo de la sociedad.

En este sentido el presente artículo ofrece una síntesis del estudio teórico y propuesta de diagnóstico con la consideración de una perspectiva de aplicación de supuestos relativos a la noción de representación social en el ámbito del estudio de familia. Para ello la investigación ha considerado la metodología cualitativa en función de la interpretación inicial de teorías y criterios generalizados sobre el tema, donde resulta obligado hacer uso de fuentes documentales y estadísticas previas, como parte del procedimiento de análisis en busca de aproximaciones para llegar a las interpretaciones que forman parte de

estudios relacionados y calificar el perfil de familias en un contexto seleccionado de la Provincia Pichincha.

DESARROLLO

Una vista panorámica sobre la teoría de representaciones sociales muestra que esta ha tenido un afanoso desarrollo en el continente europeo y latinoamericano, realizados entre las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX, lo cual obedece a la necesidad de ahondar en los comportamientos, las creencias y filosofías de vida individuales y sociales que penetran y definen una sociedad. Se trata del estudio del pensamiento en la vida social y sus diferentes ámbitos y áreas de desenvolvimiento humano. La epistemología constructivista, según la indagación de Moñivas (1994), específicamente en el ámbito de la ciencia psicológica, ha destacado que las representaciones sociales constituyen una vía de análisis de la actividad mental de las personas de conjunto con la conductual, en el propio contexto en que el ser humano se desenvuelve; lo cual no ha sido posible explicar solo con atención a las ciencias cognitivas; ha requerido incorporar la visión de investigación del medio sociocultural, en interés de los significados que las personas construyen en y del contexto.

Se reconoce el mérito de haber incidido en las ideas acerca de las representaciones sociales en la figura de Durkheim (1898), sociólogo francés que alude a un pensamiento colectivo, organizado en normas, valores, creencias, conductas; el cual hace posible la incorporación de las ideas sociales a cada uno de los individuos estructurados en grupos. Esto se conoce como teoría de las representaciones individuales y colectivas, a partir del estudio de los juicios y valores que tienen las personas acerca de la realidad. Este referente, sirve de punto de partida para que a saber por Mora (2002); Moscovici, psicólogo social rumano, en 1961 desarrollara la tesis de las representaciones sociales tomando como objeto de estudio al psicoanálisis en Francia; para quien las interacciones son esenciales, en tanto desencadenan procesos de intercambio y retroalimentación que constituyen fuentes de las representaciones sociales.

De este modo al interpretar su tesis puede dilucidarse que la base del aprendizaje humano se halla en los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del entorno en que viven las personas, las creencias o ideologías que yacen y subyacen en el contexto y por tanto, definen la identidad de grupos humanos; que constituye una forma peculiar de interpretar la realidad y como consecuencia orientar sus comportamientos a nivel individual y social.

¹ Universidad Técnica Particular de Loja -UTPL, el Instituto Latinoamericano de la Familia-ILFAM y la Corporación para el Desarrollo de la Familia-ORIENTAR.

No cabe dudas que Europa fue cuna de las investigaciones sobre representaciones sociales, además de Moscovici, se reconocen entre sus autores clásicos a Jodelet (1986), que resalta una interpretación de representación de tipo cognitivo espontáneo e ingenuo, identificada como un pensamiento natural surgido de las experiencias acumuladas de los seres humanos y que son transmitidas de una generación a otra; sin embargo es coincidente con Moscovici al referirla como una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido en un contexto común.

Por su parte, Abric (2001); Flament & Rouquette en 2003, según cita Rateau (2013), se orientaron a esclarecer el funcionamiento específico de las representaciones sociales con atención al estudio cognitivo del saber colectivo. Mientras Doise (1985) enfatiza sobre ello las circunstancias del contexto como condicionante que favorece la toma de posición de los sujetos que en él se desenvuelven, con dependencia de las situaciones en las que tienen lugar, cuestión que no sobrepasa el proceso de anclaje en la teoría de Moscovici. Otro como Ibáñez (1988), subraya la representación social como expresión de configuración de la identidad grupal, pero en el sentido de suma de las aportaciones individuales, no obstante su orientación aditiva resulta menos despejada en tanto opaca un poco el significado de consonancia de que es portador el concepto identidad.

Rodríguez (2009), destaca que Wagner & Elejabarrieta en 1994, se interesan por los campos funcionales de la investigación de las representaciones sociales, otorgando la clasificación de tres campos conocidos como: ciencia popularizada, basada en el estudio del conocimiento del sentido común que es asumido, a partir de su difusión científica, la imaginación que trasciende a construcción cultural de la realidad y situaciones o acondicionamientos con significación para la vida social, que incluye: la inequidad, xenofobia y otras formas de violencias; objeto de movimientos, debates y polémicas de diversos tipos relacionados con la vida en sociedad.

En el continente latinoamericano las sistematizaciones realizadas sobre los puntos de vista europeos muestran su abordaje por investigadores tales como: Cuevas & Mireles (2016), los que dan cuentas del estado de producción y metodologías aplicadas en estudios de representaciones sociales en México, que lo común entre docentes y alumnos respecto a prácticas y políticas educativas. Porras & Quinto (2013), realizan una representación social de la victimización e inseguridad ciudadana en Huancayo, Perú, zona de vulnerabilidad con afecciones psicológicas y físicas que afectan la familia. Moreno, Pineda, Lozano &

Ortiz (2016), han estudiado las representaciones sociales sobre el rol de las familias en el contexto escolar.

Otros como De Jong; Basso; Paira & García (2004), centran su investigación en las representaciones de la familia argentina, en el interés de conocer significados en los alumnos desde su experiencia de vida familiar. Guerrero & Palma (2010), plantean una aplicación de las representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle en Chile. Una realidad que muestra la desigualdad. Angulo (2015), dadas las inquietudes sobre la inclusión educativa y la limitada asunción de una pedagogía de la diversidad en Colombia, aplica la teoría de las representaciones sociales relativas a las prácticas pedagógicas ante situaciones de discapacidad de alumnos, en tanto el docente carece de conocimientos y experiencia para el manejo de poblaciones en situaciones diversas.

Chaurra & Castaño (2011), con un estudio de casos de niñas y niños víctimas de violencia destacan la forma que estos actos inciden y son representados por los menores; mientras que Tello, Benavides & Cardona (2016), abordan las representaciones en un caso de los actores escolares de instituciones educativa en Bogotá; sobre la base de aplicar la teoría a la educación inicial y fortalecer la implementación de las políticas públicas de infancia.

Diversos y amplios son los trabajos que se pueden mencionar entorno a la aplicación de la teoría de las representaciones sociales. Como puede observarse los múltiples temas referidos difieren en escenarios de estudio. La mayoría de los trabajos aplican la metodología de investigación cualitativa como más propicia en este tipo de estudio. La aplicación de la teoría en el campo educativo es más escasa y sobre todo respecto a niñas y niños de corta edad.

No obstante coinciden los análisis de los diferentes autores acerca del carácter sociológico, cultural, ideológico y psicológico de las representaciones sociales. Los saberes y prácticas constituyen sustento en la actuación de los seres humanos y su memoria colectiva. Asimismo, sus funciones son reconocidas en la visión que se tiene de la realidad y su propia construcción, el pensamiento y la comunicación social, los saberes compartidos y metas comunes, la conformación de identidades individuales y colectivas con significados en el medio social.

La teoría de las representaciones ha tenido amplia aco-gida pero no ha estado exenta de críticas. Casi desde su alumbramiento ya sido objeto de detracciones. Celso Sá (2011), destaca las características pluralizadas de la realidad que pretende captar la representación y avanza la necesidad de un objeto de investigación relativo a ellas. Interés que constituye efecto de la cantidad de

definiciones que existen sobre las representaciones, haciendo confuso muchas veces su ámbito de estudio. Este autor resume los señalamientos que ha recibido la teoría sobre su subjetividad, enmascaramiento de realidades y poco sustento científico. Acerca de ello cabe reflexionar que lo subjetivo encuentra siempre una forma de objetividad, los pensamientos y sentimientos se convierten en actos visibles que trascienden en esquemas de la sociedad por medio de la interacción donde los grupos sociales se identifican, no sin antes haberse reconocido cada integrante con cierta representación. Por otra parte la científicidad de los problemas sociales no siempre puede ser cuantificada, tiene más sentido la cualidad, la razón, el juicio que no dejan de ser verdades ante las evidencias del panorama social.

Antecedentes significativos lo constituyen estudios de casos en análisis de sistemas de educación infantil relativos a *Programas Operación Rescate Infantil y Nuestros Niños*, que consideran el período etario de niñas y niños menores de seis años; realizado por Gavilanes (2008). En el primer caso significa un diagnóstico sobre los sistemas de atención infantil en Ecuador con referencia a menores de 6 años, bajo la modalidad no convencional de *Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil* –CCDI, con beneficios a familias respecto al cuidado diario de sus hijos y la acción preventiva en salud, donde madres comunitarias fungieron como cuidadoras; además de la búsqueda de apoyo de diversas entidades para su sostenibilidad. El Programa *Nuestros Niños*, surge como apoyo a las estrategias estatales para la atención infantil, buscando contar con financiamiento y supervisión por parte de otras entidades sociales y familias. Este, adopta la modalidad de Centro Integral de Desarrollo Infantil (CIDI). Estos programas sociales si bien consideran la cooperación de la comunidad y de los padres de familia en las diferentes acciones y fueron importantes y de ayuda para las madres comunitarias se centras fundamentalmente en los valores de alimentación y bonificación mensual. El estudio sobre estos centros se ha limitado al análisis de parámetros de calidad relativos a costos, inversiones y recursos materiales para los cuidados infantiles. No obstante es imposible negar el hecho de promover la participación más activa que antes de las familias y la comunidad en el proceso de atención infantil, sin embargo entre las múltiples cuestiones más desventajosas se halla la restricción de procesos formativos, más bien la preocupación estuvo en intentar ofrecer servicios asistenciales a infantes para atenuar su nivel de pobreza. Como referencias son programas sociales válidos pero carentes de la intención de considerar y transformar la percepción de las familias respecto a su entorno, estilo de vida y modo de educación a sus hijos.

Un estudio cualitativo observacional de Huiracocha (2013), considera la representación social de familia en el Ecuador con el propósito de examinar los sentimientos y reacciones de los padres con hijos con Síndrome de Down, en Cuenca, este identifica el significado cultural sobre las personas que poseen esta condición y el impacto en la familia con interés al sector de salud. Demuestra la representación social caracterizada por el rechazo de muchas personas, así como del funcionamiento familiar en estos casos, con pocos conocimientos para la orientación psicopedagógica en función del cuidado de los hijos con síndrome de Down, unido a la falta de conciencia y apoyo social. Constituye una investigación que merece ser considerada también en los ámbitos del sector de educación.

Otra investigación ecuatoriana sobre el tema trata de la maternidad y paternidad en las familias transnacionales de la Parroquia Chiquintad, (Collaguazo, Espejo & Pesántez, 2016); el contexto sobre el que aborda está caracterizado por altos índices migratorios, así que su propósito ha sido estudiar sus creencias y motivos entorno a la migración. Asimismo ocurre con un estudio de caso en el centro de Educación Básica Intercultural Bilingüe Antonio Millingallí Ayala de la comunidad Sarahuasi. Cotopaxi realizado por Chusin (2016).

Como puede observarse las investigaciones en el tema en función de la población más joven de la sociedad, niños y niñas de la educación inicial, los vínculos de la institución educativa y las familias de los alumnos no está tan favorecida en el Ecuador y es un aspecto que requiere de profundización como objeto de investigación, sobre todo de tipo educativa; por ello es conveniente valorar cual debe ser el rol de los educadores para obtener niveles favorables del vínculo mencionado.

Los investigadores sobre el tema coinciden en que un estudio sobre representaciones sociales debe considerar: la representación social como tal, los sujetos que construyen esa representación y el contexto en el que se manifiesta la representación.

La representación social dice acerca de quiénes son las personas implicadas, cómo son, piensan, sienten y actúan, y también cómo son los contextos en que se desenvuelven; no menos importante es cómo las personas ven ese contexto. Por tanto puede ser objeto de estudio de la representación social, una persona, un grupo de ellas, una o varias familias en concreto, una institución educativa, una parte de esa institución importante e influyente en sus prácticas cotidianas, los comportamientos, costumbres etc. Como resultado de ello, el asunto de una representación social en materia de comunicación es

centro de cuestiones, debates, opiniones, conversaciones que aportan los sujetos; por ejemplo: qué piensa la familia acerca de la educación de sus hijos, cuáles son o no son sus preocupaciones y ocupaciones al respecto. En este sentido un indicador importante sería el nivel de implicación de las familias con estos asuntos; así como el grado de importancia que ello tiene para un docente.

Por otra parte, se ha de considerar que los sujetos no son entes aislados, viven en sociedad y de sus escenarios particulares hacen interpretaciones, asumen posiciones y adoptan determinadas formas de conducta y filosofías de vida, por tanto no se puede obviar el grupo social al que pertenecen los sujetos que se estudian; en ello se ha de identificar la comunidad en que viven y cómo los sistemas, normas y creencias de esta, trascienden al ámbito de la familia en específico. Esto es lo que se conforma desde y en un contexto socio histórico cultural.

Sobre estas bases al realizar un estudio de tal naturaleza se ha considerar:

- Elaborar el perfil del contexto (comunidad) en que están inmersas las familias (sujetos que se estudian) y de la propia familia como ente social.

Este ha de concebir la indagación de: ubicación geográfica de la comunidad, dialecto, población, su historia, organizaciones sociopolíticas, prácticas productivas, alimenticias, medicinales, formas de vestir, tipos de viviendas, otras manifestaciones de cultura, y sobre todo la situación actual de desarrollo. Tales indicadores también se aplican al caso particular de estudio de familia, por tanto se ha de elaborar de forma similar.

La investigación realizada se basa en un estudio de alcance descriptivo, que examina las representaciones sociales en el contexto de un asentamiento de la comunidad Los Chachis en Nayón, provincia Pichincha. Se aplica una metodología no experimental para la recolección de datos que ofrecen información a fin de identificar indicios acerca del objeto de estudio, de manera que pueda ser útil a futuras intervenciones sociales desde las instituciones educativas. En este caso mediante análisis de los documentos Estudios poblacionales (2010), Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia Nayón, 2012-2025 y entrevista a líderes del GAD Parroquial y de la comunidad, se obtienen los siguientes resultados:

Síntesis de la caracterización de la Parroquia Nayón

- La parroquia se ubica en el lado occidental del valle interandino de Tumbaco; el San Pedro, que es un afluente del río Guayllabamba, ésta limita al sur con las parroquias de Cumbayá y Guápulo y al norte con la parroquia de Zámbiza. Sus principales actividades

micro-empresariales se identifican en las áreas alimenticias y confección de ropa y artesanías. Existe en esta parroquia una gran riqueza cultural, con fiestas patronales. Tiene fuerte afluencia de turistas nacionales e internacionales. Cuenta con un Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Parroquial. El mayor porcentaje de sus pobladores es de origen indígena, entre ellos aproximadamente el 12% pertenecen a la etnia Chachis.

- El Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia Nayón, 2012-2025 tiene identificados a los actores sociales, entre los que se encuentran los Centros de Desarrollo Infantil con limitaciones relativas a personal poco capacitado e inadecuada infraestructura y equipamiento de los centros, sin embargo se registra como potencialidad el reconocimiento y aceptación de la población, así como la vinculación de los padres al centro. No obstante, de forma general las instituciones educativas como actores sociales están limitadas por: infraestructura y equipamiento deficitario, poca e irregular capacitación de maestros, predominan métodos de enseñanza – aprendizaje tradicional, existe pérdida de presencia y aceptación del maestro en la comunidad; aun cuando se señala la potencialidad de vinculación de los padres de familia, aspecto poco aprovechable en la Parroquia para elevar los índices de calidad de la educación en el contexto.
- En el transcurso de la investigación se ha tenido en cuenta que uno de los instrumentos de la gestión administrativa del GAD parroquial son los convenios, elemento que favorece la actividad investigativa que se lleva a cabo y el accionar de intervención de los proyectos de vinculación con la sociedad planteados por la carrera. En este caso a través del Convenio de Cooperación Interinstitucional entre la Universidad Metropolitana y el Consejo de Gobiernos Autónomos Descentralizados de Pichincha (CONAGOPARE).
- Como parte de la capacidad de gestión del GAD Parroquial Nayón se registran debilidades relativas a falta de actualización de base de datos de la comunidad (barrios, ubicaciones, etcétera); existen problemas de participación por parte de la población, y se necesitan trabajos con programas y/o proyectos que estimulen conciencia hacia la participación y sentido de pertenencia a la Parroquia; así mismo persiste la precisión de un diálogo directo con la comunidad para conocer sus necesidades, atender a posibles soluciones y canalizar acciones conjuntas para ello. Fue entrevistada la Presidenta de la comunidad María Quijja y otros representantes del GAD Lucía Gualota y Luis Peralta.

Síntesis de caracterización de la comunidad étnica Los Chachis, asentada en Nayón.

- Los Chachis es una comunidad étnica originaria del Ecuador, fundamentalmente de la sierra norte del país, luego extendida a la zona selvática. Estos se han visto afectados por efectos de desforestación y disminución de actividades agrícolas en sus lugares nativos, por lo que han ido emigrando hacia distintas partes del país; tal es el caso de la comunidad objeto de estudio asentada en Nayón que ha emigrado de zona en busca de mayores posibilidades laborales.
- Los pobladores de la etnia de los Chachis en el caso de la muestra de estudio están asentados en los sectores *Isidro Ayora, Mariano Cruz Tupan, Roldós Aguilera*.
- Se ubican en asentamientos dónde tratan de preservar su cultura en general y dialecto nativo (Chá palaa).
- Las prácticas productivas la centran los padres de familia en la floricultura. Ello se corresponde con las actividades antrópicas de la parroquia donde se desarrolla activamente la producción y comercialización de plantas ornamentales,
- Las madres de familia se dedican al cuidado de los hijos, en tanto en aras de conservar su cultura y dialecto nativo se niegan a que sus hijos asistan a centros educativos. Ellos desde hace mucho tiempo han estado apartados de las instituciones educativas regulares, aunque parecen más abiertos a aquellos que constituyen centros educativos interculturales, demandan de maestros propios de su comunidad, de lo contrario sus hijos probablemente no reciban formación escolarizada.
- Su organización sociopolítica concibe como núcleo fundamental de esta etnia a la *familia ampliada*, constituida por la unión de varias familias nucleares sobre la base alianzas matrimoniales de carácter endogámico; las cuales son influenciadas por el Uñi o Gobernador que hace de autoridad de la comunidad. Eligen a sus autoridades en Asambleas Generales y votan de forma abierta. Cuentan a nivel de país con una organización conocida como Federación de Comunidades Chachis. En el caso, la presidencia de los Chachis en los sectores antes mencionados se encuentra a cargo de Silverio Pianchichi.
- Forman parte de la población pobre (31,01%) de la Parroquia Nayón.
- Se esfuerzan por fortalecer sus costumbres alimenticias para mantener su identidad y la salud de la población Chachis, aunque sufren un deterioro paulatino de su dieta alimenticia por diversas causas, entre ellas, la antes mencionada, el detrimento de los terrenos y las aguas.

- Son afectados frecuentemente por enfermedades comunes como anemia, desnutrición, diarreas, gripes, parasitosis, paludismo, otras como la oncocercosis; las cuales no han podido curar con la medicina natural que aplican según su cultura.
- Aun cuando cuentan con su vestimenta típica, en la actualidad se observan en sus actividades cotidianas con ropa de uso popular y de moda, quedando las propias de la etnia para las actividades festivas, rituales y otras expresiones de tipo cultural.

Resultados de encuesta aplicadas a familias de la población Chachis.

Un obstáculo presentado se identifica con la negativa de los pobladores a responder las preguntas de la encuesta, por lo que se pudo lograr trabajar solo con el 50% de las familias; la causa alegada está en sus costumbres radicadas y a diversas situaciones vividas, que han sembrado desconfianza.

No aceptaron ejecutar la encuesta en su asentamiento o casas, condicionaron su ejecución un domingo y en la Cancha del Barrio Las Palmas, ubicada en la entrada principal de Nayón. Este barrio se caracteriza por su ejemplar organización. Fueron encuestadas 49 familias, que representan el 49% de una población seleccionada al azar, con la participación de 51 personas, de las cuales el 86,2% constituye una población adulta – joven. Predomina la composición de familia nuclear y extensa, con muchos miembros. El 80,3% de encuestados tiene residencia estable en la comunidad. En el 94,1% de las familias encuestadas existen menores de edad, de los cuales el 86,2% corresponden al rango de 0 a 5 años. La distribución espacial de la vivienda en un 82,3% se caracteriza por una o dos habitaciones con sanitario exterior donde conviven más de cuatro habitantes. El 42% de padres y demás adultos de la familia desconocen acerca de las medidas antropométricas de los menores, los tipos de enfermedades que sufren, los procedimientos de vacunación y otros aspectos legales relativos a gestión de registros de nacimiento. El 97% de los padres y madres de familia no supera el nivel de escolaridad básica y secundaria. Respecto a la muestra de encuestados existe un 27,4 % de menores que no asisten a instituciones educativas, y un 70,5% que sí. El 68,6 % de las familias expresan satisfacción con la atención que reciben sus hijos; mientras el 23,5% no respondió a los temas de educación de los menores. El 92,1% de los adultos considera que la educación debe ser proporcionada en y por el núcleo familiar, así como dentro de la comunidad étnica en particular. El sustento económico en más del 50% corre a cargo de los hombres, mientras que las mujeres se dedican a las labores domésticas, cuidado de los hijos menores y

del hogar. Predominan bajos ingresos económicos de la familia. Como vías de disciplina prevalecen las agresiones verbales a niños, aunque en un 78,4 % considera que debe aplicarse el castigo corporal.

Ideas y anclajes que han devenido en representaciones sociales, luego del estudio

- Campo de construcciones socio-cognitivas
- Rechazo a componentes extraños: sociales (otras personas ajenas a la comunidad) y culturales (alimentos, lengua, hábitos).
- Mantienen referentes de su cultura de manera oculta (solo para conocimiento de los miembros de la etnia y comunidad en particular).
- Se adhieren a valores de funcionamiento de familia extensa (hacinamientos en viviendas con miembros de edades diversas, con pocas condiciones de privacidad); respeto y acate de la disposición de los mayores.
- Las familias no deciden por si mismas sino a través de la Asamblea y su presidencia.
- La actividad psicológica de los miembros de la comunidad es dependiente de las condiciones sociales del grupo étnico.
- Campo de identidad social y personal
- Sus creencias son inalterables y siguen las reglas de la cultura ancestral.
- Marcado interés en salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia.
- Los comportamientos y las prácticas están regidos por la opinión colectiva en detrimento de los criterios personales, por tanto la comunicación social adopta estas características.
- Su sistemas de normas y valores sociales, son de cumplimiento de toda la comunidad, como condición para permanecer y ser identificado por esta.
- A menudo realizan procesos de comparación social, estos dados por sentimientos de diferenciación con otros habitantes del sector o parroquia.

CONCLUSIONES

Los significados representativos de la población estudiada son resultado de la interacción social que ejercen en la comunidad, dónde prevalecen los puntos de vista comunes por encima de la ideología personal.

Los resultados de la actividad investigativa muestran estabilidad al ser contrastados los procedimientos e instrumentos aplicados. Esto favorece a la construcción de la intervención social por medio de los proyectos de vinculación con la sociedad de la carrera.

Del presente estudio se derivan ciertas vías de investigación identificadas con: estudio de la dinámica interna del grupo étnico y formas de su pensamiento social; estudio comparativo de otras etnias del país, estudio en profundidad acerca del modo en que se construyen sus representaciones sociales para mayor entendimiento y asimilación social de su cultura o estudio longitudinal de familias pertenecientes a esta comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Magister en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Chaurra, R. E., & Castaño, G. N. (2011). *Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia. Un estudio de caso*. Tesis de magister en educación. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Chusin, E. (2015). *Representaciones sociales sobre la Escuela con estudio de caso en centro de Educación Básica Intercultural Bilingüe Antonio Millangalli Ayala de la comunidad Sarahuasi*. Cotopaxi. Tesis de pregrado. El Girón: Universidad Politécnica Salesiana.
- Collaguazo, M. F., Espejo, M., & Pesántez, B. (2016). *Representaciones sociales de la maternidad y paternidad en las familias transnacionales de la parroquia Chiquintad en el segundo trimestre del año 2016*. Recuperado de <http://www.bibliotecasdecuador.com/Record/oai:localhost123456789-27432/Details>
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). *Representaciones sociales en la investigación educativa*. Perfiles Educativos, 28(153), 65-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13246712005.pdf>
- De Jong, E., Basso, R., Paire, M., y García, L. (2004). *Las representaciones sociales acerca de la familia*. Ciencia, Docencia y Tecnología, 15(28), 95-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/145/14502804.pdf>
- Doise, W. (1991). *Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación*. Anthropos: Boletín de información y documentación, 27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=284652>
- Durkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Recuperado de <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

- Guerrero, P., & Palma, E. (2010). *Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), 1025-1038. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315155018.pdf>
- Huiracocha, M. (2013). *Explorando los sentimientos de los padres, la familia y la sociedad a las personas con Síndrome de Down: Estudio observacional*. MASKANA, 4(2). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5410>
- Ibáñez, T. (1988). *Las representaciones sociales. Teoría y método*. Recuperado de <https://investigacionubv.files.wordpress.com/2016/08/las-representaciones-sociales-tomas-tomas-ibac3b1ez.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Pensamiento y visa social, 13. Recuperado de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Moñivas, A. (2002). *Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría*. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(4). 409-419. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385297>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital. Número 2. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moreno, I. D., Lozano, A. D., Pineda, C. A., & Ortiz, J. F. (2016). *Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias*. Revista Horizontes Pedagógicos, 18(2), 52-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5896180.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Porras, M. V., & Quinto, D. (2013). *Victimización y representaciones sociales de la inseguridad ciudadana en el Distrito de Chilca – Huancayo*. Tesis de pregrado. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. Revista CES, 6(1), 22-42 Universidad CES Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Rodríguez, T. (2009). *Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación*. Nueva época, 11. Recuperado de http://publicaciones.cucsh.udg.mx/period/comsoc/pdf/comsoc09_11/1.pdf
- Tello, F., Benavides, E., y Cardona, M. (2016). *Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la Ciudad de Bogotá*. Tesis de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

36

CONDICIONES DE LA FORMACIÓN Y APORTES SOCIOCULTURALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA

CONDITIONS OF THE FORMATION AND SOCIOCULTURAL CONTRIBUTION OF THE MUSICAL EDUCATION IN COLOMBIA

Esp. Jorge Andrés Ladino Ruiz¹

E-mail: joladin2@gmail.com

¹Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino. Valle del Cauca. Santiago de Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ladino Ruiz, J. A. (2018). Condiciones de la formación y aportes socioculturales de la educación musical en Colombia. *Revista Conrado*, 14(65), 283-290. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La educación para el arte se interpreta como enfoque educativo para contribuir al desarrollo de la personalidad de forma integrada en un Proceso, que vincula a la persona con valores, condiciones y situaciones diversas para su actuación independiente y activa en las diferentes esferas de la vida; donde el arte resulta medio de relación. En este artículo se plantea un análisis sobre la educación musical de estudiantes de la Universidad del Valle Cali. Con la consideración de los retos y representaciones de la educación superior en el siglo XXI, el propósito de esta experiencia es contribuir a mejorar la formación musical, desde la perspectiva de la práctica docente universitaria en programas de formación de Licenciatura en Música, sobre la base de la experiencia del autor, como estudiante de la carrera mencionada y su especialización docente en Educación Musical, entre 2000 y 2012. El objetivo de este trabajo se concreta en un artículo de revisión bibliográfica de los antecedentes sobre la formación musical desde una perspectiva universitaria para los nuevos tiempos.

Palabras clave:

Educación musical, formación musical integral, cambios curriculares en la formación musical.

ABSTRACT

The education for the art is interpreted like educational focus to contribute to the development of the form personality integrated in a Process that links the person with values, conditions and diverse situations for its independent and active performance in the different spheres of the life; where the art is half of relationship. In this article he/she thinks about an analysis on the musical education of students of the University of the Valle Cali. With the consideration of the challenges and representations of higher education in the XXI century, the purpose of this experience is to contribute to improve the musical formation, from the perspective of the educational practice of the university student in programs of formation of the degree in Music, on the base of the author's experience, as student of the mentioned career and its educational specialization in Musical Education, between 2000 and 2012. The objective of this work is to sum up in an article of bibliographical revision of the antecedents on the musical formation from a university perspective for the new times.

Keywords:

Musical education, integral musical formation, curricular changes in the musical formation.

INTRODUCCIÓN

La educación musical se implementa en las facultades del arte (maestro y licenciado), escuelas y academias de arte, en las que el fin último es la formación de artistas. Allí se da una anticipación al conocimiento, manejo y dominio de la técnica, que requiere de entrenamiento constante, para el logro de habilidades y aptitudes, quedando la educación artística y en especial, la musical, relegada a la parte socio cultural, en los cambios y transformación del campo mental de varios elementos. Se conoce que la música es un idioma universal y lo que se busca es que las instituciones educativas agreguen los elementos que la sociedad requiere, abrir caminos hacia lo productivo y a la generación de actividades que la sociedad del siglo XXI demanda. Con esto se exponen propuestas de cambio en los lineamientos curriculares para que las instituciones universitarias incorporen contenidos que la educación musical aporta como medio, y que colabora con los requerimientos sociales actuales.

DESARROLLO

Educación CaliVSe puede definir que la población de la ciudad de Cali, Departamento del Valle del Cauca en Colombia tiene una diversidad multicultural, incluido el legado que trasciende de la llegada de la música colombiana de nuestras diversas regiones culturales, por otro lado, la entrada de la música mundial por el puerto marítimo de Buenaventura en la costa pacífica, por donde entró toda la música en L.P. (larga duración, disco de acetato) a 45,33 y 78 revoluciones por minuto (rpm).

En este formato, la música como el son cubano, las bandas, guarachas, son montunos, rancheras, rock and roll, rock, entre otros ritmos, hicieron crecer la ciudad de Cali como una ciudad de diferentes ritmos musicales adoptando así la salsa como una identidad cultural por excelencia, sin dejar a un lado una mezcla de música autóctona de la región pacífica, por su cercanía al océano pacífico, y una raíz andina que nos aproxima a esta región natural de Colombia donde la música llega por herencia de los españoles en sus instrumentos musicales, sus tradiciones orales y sus ritmos como el bambucos, torbellinos, guabinas y españolas.

Parte de esta música y la educación musical de estos géneros se la debemos a músicos empíricos y maestros de la música colombiana, y a las agrupaciones que a lo largo de la historia vinieron a dar sus conciertos en los que su música era el deleite de los intérpretes empíricos de Cali.

En iniciativa de Antonio María Valencia (Tchijova, 2011), funda el conservatorio de música que lleva su nombre, y fundada en 1933 por iniciativa de él. Este Instituto Departamental de Bellas Artes es una institución universitaria de carácter pública desde ese año se viene impartiendo la enseñanza de las artes en la ciudad donde la música estaba inmersa.

La Universidad del Valle se fundó en 1945, y no es hasta el año 1971 que acoge la propuesta de León J. de Simar (1909) y otros colaboradores para crear un Departamento de Música, que se ocupe de la enseñanza de la música a nivel universitario. En 1971 se oficializa la creación de esta unidad académica, adscrita a la Facultad de Humanidades, Departamento del cual es director hasta su retiro de la Universidad del Valle abre su carrera de licenciatura en música y con un cupo máximo de 40 estudiantes por semestre, los cuales deben tener un examen inicial de las pruebas de estado y un puntaje mínimo para ser aceptados.

Además de los requerimientos se les realiza una prueba de aptitudes y habilidades musicales de un alto grado de complejidad para un estudiante recién graduado de un bachillerato, en cuya formación la música no es una de las áreas fundamentales y es impartida una hora a la semana.

¿Qué estudiante puede cumplir tan altos estándares para clasificar a la Universidad del Valle? Cabe anotar en este texto que la música es una sola, es un idioma universal y que con los conocimientos básicos un estudiante puede tocar todos los estilos musicales, pero en estas dos instituciones, en las que me formé, solo me enfocaron en la música clásica.

De este modo se inician programas educativos en educación cívica, historia patria, geografía, urbanidad e higiene y se le asigna a la institución la tarea de propender por el desarrollo de la cultura artística para las clases populares.

En 1946 se crea *El instituto Popular de Cultura* (IPC) de Cali en el que se reciben estudiantes de bajos recursos que no pueden ingresar la Universidad del Valle y al conservatorio José María Valencia de Cali. En 1950 con la llegada de **Yamaha** a Colombia con sus motocicletas también nos llega una marca conocida de instrumentos musicales y con esta marca llega a Cali sus cursos y talleres individuales instrumentales.

Hacia los años 70, 80 y 90 del siglo XX, surgieron varias academias de música en las que se desarrolla un papel importante en el desarrollo cultural musical en los jóvenes de esta ciudad. Algunas academias fundadas fueron

la Academia Musical Alba Estrada, 1984, y el Instituto Técnico Musicales Valdiri.

Además de las anteriores organizaciones, que ofrecen la formación musical gratuita, existen en Colombia Escuelas de Música de carácter privado, que dedican sus esfuerzos a la estimulación temprana, la iniciación musical o la formación de instrumentistas en música clásica, jazzística (El Colectivo del gran músico Jaime Henao), colombiana o popular, entre otras, supliendo las deficiencias del sistema de educación formal e informal en cuanto a la educación musical se refiere.

Algunas de estas instituciones, a partir de su experiencia y de las necesidades de sus estudiantes, han accedido a la educación formal al ofertar programas como: Técnico en Música Popular, en las que ofrecen un título técnico en música con énfasis laboral a 3 meses.

Otras instituciones de carácter formal, son las universidades que ofertan programas de música, ya sea a nivel de músico profesional o de licenciado en música, al ver la necesidad de suplir las deficiencias del sistema educativo de preescolar, básica y media y de promover la formación musical temprana. Este tipo de formación, ofrece programas musicales infantiles y juveniles con el ánimo de encaminar a los estudiantes que asisten hacia la educación superior en el área.

Educación para el arte

Los primeros trazos de una educación artístico-musical en el marco de la enseñanza institucional colombiana surgen en 1832, inicialmente como una formación de tipo vocacional en la que la mayor parte de los docentes eran aficionados que tenían alguna sensibilidad hacia la música. A partir de 1933, cuando inicia su actividad el Conservatorio del Antonio María Valencia de Cali, los egresados de esta institución pasan a engrosar las filas del profesorado de música en distintas instituciones educativas del país.

En 1969 aparecen los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), que incluyen un núcleo común de educación estética (plástica y música), con un peso académico igual al de las otras áreas y que cubre los grados de educación básica, secundaria y media (6º a 11º cursos).

Con la Ley 043, se crea (en el Ministerio de Educación Nacional (1975), el Grupo de Planeación y Programación del Área Estética, el que se componía por representantes de música, quienes diseñaron y programaron la asignatura para educación básica (primaria: sensibilidad y conocimientos básicos; secundaria: aptitudes hacia el lenguaje).

En 1979 aparecen los Centros Auxiliares de Servicio Docente, para apoyar a la educación media diversificada. Estos centros incluyen el área de artes-música. En 1991 se establece la nueva Constitución Política en Colombia (Judicatura, 1991), que provoca reformas en todos los campos, incluyendo el educativo. Es así como en 1994 aparece la Ley General de Educación. La Ley 115, por la cual se promulga la Ley General de Educación, establece, en su capítulo primero, la educación formal como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, por ciclos lectivos y estructuras curriculares progresivas, conducentes a grados o títulos.

Por otra parte, en el apartado referente a educación básica (Art. 19), en los ciclos de primaria y secundaria, se establece la educación artística como uno de los objetivos específicos en esta etapa de formación, que comprende nueve grados estructurados en torno a un currículo común, y como una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios (Art. 23).

Dentro del área artística, la presente Ley contempla la educación musical (Art. 21). En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea en el año 2000 un equipo de maestros, artistas y representantes de instituciones formales y no formales, para que, con el apoyo del MEN, establecieran una propuesta de lo que deberían ser los lineamientos para el desarrollo de la Educación Artística en Colombia, en el marco de la Ley General de Educación, Ley 115.

Esa propuesta fue revisada por equipos pedagógicos e investigativos, tanto del Ministerio de Cultura como del de Educación, lo que concluyó con la publicación *Educación Artística: Lineamientos Curriculares* (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Los lineamientos curriculares para el área artística contemplan cuatro núcleos: música, teatro, danzas, manualidades, pintura o dibujo, artes plásticas, diseño y escultura. No obstante, la realidad actual de las instituciones educativas públicas muestra una panorámica musical desalentadora, al no contar con salones adecuados para desarrollar las actividades musicales, ni con un instrumental suficiente.

Además, no se cuenta con criterios para asignar y administrar esta labor y, sumado a esto, está el aumento del número de estudiantes por aula y la falta de reconocimiento a las potencialidades que tiene en los alumnos el hecho de desarrollar procesos artísticos durante la etapa de su formación.

Como el área artística se asigna a un solo docente, que debe desarrollar los cuatro componentes y que muy

probablemente sólo está formado en una sola de estas disciplinas (Morales, 2006), los estudiantes terminan tomando una de ellas, sin un proceso regular en los cambios de curso.

En la Reunión Nacional sobre Educación Artística celebrada en el año 2006, se presentó un diagnóstico sobre la educación artística en Colombia en el ámbito formal, mostrando que no se encuentran registros de Proyecto Educativo Institucional (PEI) con énfasis en educación artística (aunque se conoce que el Instituto Departamental de Bellas Artes oferta bachillerato artístico).

En el año 2003 el número de docentes de educación básica, secundaria y media que impartían educación artística era tan solo del 6%. En cuanto a educación superior, se reportaron 94 programas relacionados con el área artística, repartidos en: técnicos profesionales (34,0%), tecnológicos (4,3%), universitarios (49,0%), especializaciones (5,3%), maestrías (7,4%) y ningún doctorado relacionado con las artes. Además, se pudo establecer que 17 de los 32 departamentos del país (53,1%) no presentan programas de educación superior formal en artes, y, de los existentes, Valle del Cauca con 5 programas respectivamente.

En el área de música en el nivel de pregrado, en Colombia existen 18 instituciones que ofrecen el programa de Músico Profesional (sobre todo instrumentistas), 11 ofrecen Licenciatura en Educación Artística (incluyen la danza, el teatro y la plástica) y 13 ofrecen Licenciatura en Música. Cabe aclarar que algunas instituciones ofertan tanto Músico Profesional como Licenciatura en Música. De estos programas universitarios en artes, a partir del diagnóstico presentado en la *Reunión Nacional sobre Educación Artística*, se dijo que especialmente las licenciaturas tenían poca pertinencia con las necesidades de las regiones.

Por su parte, Zorro (2008), manifiesta que en Colombia ese alejamiento musical de la estructura social se dio desde la aparición del Conservatorio Nacional y que a partir de 1980 comienza una nueva etapa en el academicismo de la música y se promueve la titulación profesional de los músicos colombianos. La concepción que se tenía del arte como *iluminación* que se presentaba solamente a unos elegidos, lo mantuvo alejado del sistema educativo ya estructurado, pero en los años ochenta y noventa, la situación cambia y comienzan a aparecer nuevos programas de música en el país, con una marcada tendencia hacia la escuela norteamericana.

La reflexión académica del arte musical ha promovido la realización de diferentes encuentros en Colombia, pero ninguno en la ciudad o el departamento del Valle del

Cauca. La importancia de la educación musical no formal en Colombia queda patente desde el año 2002 en el Plan Nacional de Música para la Convivencia, una herramienta del sector cultural enmarcada en el Plan de Desarrollo Nacional dependiente del Ministerio de Cultura. Este contempla diferentes intereses y manifestaciones, dentro de los cuales se encuentra la música, y tiene por objetivo la formulación, coordinación, ejecución y vigilancia de la política del Estado en materia cultural, deportiva, recreativa y de aprovechamiento del tiempo libre, además de apegarse a que los ciudadanos sean capaces de interactuar y cooperar con oportunidades de creación, disfrute de las expresiones culturales en 298 condiciones de equidad y respeto por la diversidad.

La formación de artistas

En la actualidad se asiste a un interés cada vez mayor por los posibles usos instrumentales del arte y de la educación artística como un recurso para fortalecer esos "módulos de convivencia" de los que hablaba (Hayek, 1961), para los que están en conflicto con el sistema o que son marginales en la sociedad de mercado. Es decir, las artes, la cultura y la educación artística se están legitimando hoy no en sí mismas, como una expresión humana, como un patrimonio de la humanidad al cual tienen derecho todos los ciudadanos. En la medida que son útiles para proyectos de convivencia, de resolución de conflictos, de formación para la paz orientados a esas inmensas juventudes marginalizadas para las que esta sociedad no les ofrece ni siquiera un presente, mucho menos un futuro.

Según el nuevo concepto del papel del Estado frente a las artes y la cultura, la única forma de insertar la formación artística y cultural en las políticas públicas es a través de su traducción en módulos valorativos u orientándola hacia una convivencia pacífica.

En este contexto se entiende la actual política del gobierno en el Ministerio de Cultura y en otras de sus dependencias. En artes no hay sino un plan: el "Plan de música para la convivencia" (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006). El plan se inspira en uno de los 100 puntos del Manifiesto democrático del presidente: "*Cuando un niño abraza un instrumento musical, jamás empuñará un fusil contra el prójimo*". Esta idea hermosa y halagadora para nosotros, presupone que el arte posee una fuerza o capacidad casi mágica para producir determinados efectos personales y sociales en quienes de alguna manera lo practicamos, disfrutamos o sufrimos.

La mayoría de los educadores y gestores están convencidos, además, de que estos efectos son de carácter positivo: creatividad, convivencia pacífica, armonía

o integración personal y colectiva, expresividad, comunicación, desarrollo de la inteligencia, e incluso efectos terapéuticos casi milagrosos. Por esta razón, aparecen consignas como la del presidente Álvaro Uribe Vélez, en objetivos como los del Plan de Desarrollo de Bogotá 2001-2004: *"Potenciar las contribuciones del arte, la recreación, el deporte y el ambiente a la comunicación y a la convivencia"*^a (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2001)

Esta consigna tiene una profunda resonancia en los educadores, trabajadores y gestores culturales, y artistas. Sin embargo, hay también evidencias de que el arte se ha usado históricamente y se usa hoy con la intención de producir comportamientos que no siempre son aceptados o vistos como deseables por todos.

Niños y jóvenes guerrilleros y paramilitares abrazan sus guitarras en el descanso de la batalla, y ayer la infancia y las juventudes nazis entonaban himnos patrióticos en honor al führer o al caudillo. Mientras que unos usan el arte terapéuticamente, más de un artista ha tenido que ir a terapia, en buena parte por su práctica artística o por las tensiones generadas en su proceso de formación. Si el arte realmente produjera mejores personas y ciudadanos, los mejores artistas y educadores artísticos serían también los mejores en su vida personal y social, lo cual no siempre guarda una clara correspondencia.

La pretensión de que el arte, la práctica artística o la educación produzcan algo en concreto en la conducta de las personas parte de un presupuesto que hemos intentado develar en anteriores ocasiones una visión esencialista y no procesual de estos fenómenos. Entonces decíamos que preferimos hablar de procesos artísticos y de campo artístico, y no de arte porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas, sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. *"No sólo el arte, sino nosotros mismos, los seres humanos, somos emergentes y constituidos en forma similar por los procesos históricos y culturales"* (Miñana, 2000, pp. 39)

La pregunta por los efectos del arte y de la formación artística y cultural en la formación en valores y en la convivencia debe, pues, resituirse y desplazarse hacia ¿bajo qué condiciones y en qué situaciones unos procesos artísticos y culturales determinados pueden contribuir en dichos procesos de formación? En concreto, exploraremos las condiciones de posibilidad de una formación artística y cultural que contribuya a desarrollar formas de sociabilidad y convivencia.

Habilidades y aptitudes para la música

Las habilidades musicales deben atribuirse a varias razones o tipos de personas ligadas hereditariamente, por múltiples razones del conocimiento tradicional o empírico.

El término de capacidad sugiere la habilidad para hacer algo. Según Radocy & Boyle (1988). Un músico es capaz de ejecutar, interpretar, crear y analizar auditivamente la música. Los músicos desarrollan cinco habilidades básicas para la música incluidas en las siguientes categorías: 1) Interpretación; 2) Pericia Instrumental vocal; 3) Concertación/ejecución de conjunto; 4) capacidades auditivas y rítmicas; 5) Improvisación.

Factores hereditarios o innatos:

El conocimiento que por padres ligados a la música transfiere sus genes musicales o aptitudes para el aprendizaje de dicho arte. Cabe decir que este don hereditario musical es desarrollado en edades incluso desde el vientre de la madre en la escucha de la música y desarrollo auditivo del embrión, el bebé es influenciado por la escucha, práctica e interacción con los instrumentos por parte de sus padres, ya en el desarrollo de su infancia recibe la práctica en cualquier actividad musical a partir de muy cortas edades influenciado también por la sociedad (radio, tv, YouTube, etc.).

Los padres asumen un rol de maestro en el que enseñan sus conocimientos y marcan tendencia en ciertos instrumentos enfocándolos en la parte que ellos desarrollan para subsistir. El joven ingresa a un desarrollo mayor a nivel de iniciación musical, básica musical y posteriormente a nivel universitario. Todo esto se desarrolla en un ámbito musical salsero sin dejar a un lado que la música es una sola y que los estudios se basan en enseñanza de música clásica. La participación en conjuntos instrumentales y corales desarrollan las habilidades innatas de la música en la práctica y pericia instrumental.

Luego comparece la parte de educarse para la práctica laboral en orquestas, grupos musicales, corales, instituciones educativas, acompañamientos musicales de artistas internacionales y muchas ofertas de trabajo a nivel musical y poder subsistir en la sociedad caleña. ¿La música a un nivel universitario garantiza la subsistencia de una persona?, ¿El currículo universitario está ligado a las necesidades de la sociedad caleña?, ¿Las habilidades para la música desarrolladas a nivel universitario garantizan una oportunidad laboral en el mercado musical caleño? El joven con un título de licenciado en música, desarrolla sus habilidades musicales dependiendo su práctica laboral, sin dejar a un lado la influencia de factores musicales populares.

Factores empíricos:

El músico empírico nace sin desarrollo musical prenatal, su niñez subyace en hogares donde sus padres tienen un trabajo diferente a la parte artística y ninguno de los dos padres tiene vínculos con la música, el factor empírico surge de varios hechos: el hecho que se le regale un piano, guitarra o un tambor como aguinaldo decembrino (donde lo desempaca, lo toca un par de veces y lo deja guardado).

El hecho de que en la escuela tenga la suerte de tener un profesor con las cualidades para enseñarle a tocar algún instrumento musical y realice la práctica musical de un conjunto que lo motive a seguir la música como opción de vida, practicarla, desarrollarla por músicos que le enseñen lo práctico y operativo de la música popular.

A este tipo de músico le toca desarrollar sus habilidades musicales por el mismo y a través de la práctica individual, puede ser orientado en videos de YouTube, en algunos casos orientada por un profesor de instrumento de academias locales que terminan enseñándoles la música dejando ciertas falencias en ciertas habilidades musicales.

El músico empírico termina desarrollando otra actividad económica o carrera para subsistir, hay muchos casos donde los músicos se retiran de estudiar del conservatorio o la universidad por las falencias en el currículo universitario para dedicarse a su instrumento donde encuentra en él un mercado laboral popular que le abre las puertas para su subsistencia vital. Cabe anotar que un músico empírico puede ser mejor músico que un músico titulado universitario y viceversa, todo depende del desarrollo de sus habilidades musicales y el campo de acción del músico.

Actualmente está asumido que todos tenemos habilidades musicales y que no hay personas que carecen totalmente de musicalidad, de la misma manera que no hay personas que nazcan sin inteligencia. Es cierto que estas habilidades o inteligencia musical están distribuidas de manera diferente en la población. Se estima que alrededor del 68% tiene una inteligencia musical media, un 14% por encima y otro 14 % por debajo. Tan sólo el 2% entraría dentro de la denominación de “talento musical” y el otro 2% estaría muy poco dotado (Cowell, 2006).

Son muchos los conceptos culturales en los aportes sociales, de ahí que la definición que se propusiera en el encuentro Mondiacult de UNESCO en México tenga que pasar por la mediación de las industrias culturales: La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias UNESCO (Gozzer, 1982, p.301).

Hay que decir que los estamentos gubernamentales apuestan ahora a la educación socio cultural en sus listas de acciones para lanzar sus campañas políticas, promesas que la gran mayoría de las personas que llegan al poder nacional, departamental y municipal cumplen en un 56 % en el desarrollo del su gobierno, el 44% se queda en promesas y en la falta de presupuesto aprobado para tal fin. Pero con tal déficit su desarrollo socio cultural avanza trascendentamente, la comunidad espera espacios no solo de esparcimiento, sino que también alimente o realiza un cambio cultural y social frente al momento que atraviesa el país, más cuando Colombia está firmando un tratado de paz.

La educación musical en Colombia se mira como una variante de diferentes procesos de culturización de nuestro sistema y desarrollar como aporte a la vida social en cuanto a la diversidad de esparcimiento y recreación, con un componente sumamente importante que subyace de la acogida de nuestra variada paleta de ritmos y departamentos en los que a través de nuestro folclor rescatamos y realizamos una serie de concursos y recursos socioculturales para la socialización de la sociedad colombiana.

Si tratamos de mostrar conceptos más puntuales sobre el aporte sociocultural de la educación musical en nuestra sociedad podemos mostrar los cambios a nivel musical que ha generado en artistas que han salido en representación de los ritmos folclóricos tradicionales. Podemos nombrar algunos: Carlos Vives, Shakira, Herencia de Timbiquí, Jorge Celedón, entre otros.

Es un legado de música Colombiana que por su aporte folclórico y cultural han aprovechado el medio para resaltar nuestro legado musical y transformar un desarrollo instrumental y música por medio de fusiones que se desarrollan en favor de la música moderna, esto nos va un valor agregado que es el estudiante de música ve una transformación de la música a nivel económico y que se desarrolla por sus propios medios de exploración y desarrollo de la academia musical en su proceso de formación musical a nivel universitario y profesional.

A este proceso le damos un valor agregado que es la formación de valores en la sociedad, partiendo de un desarrollo de busca de espacios que culturicen y le transformen las familias, escuelas, y los jóvenes que son la base del desarrollo social de nuestro país. La música como cualquiera de las ramas del arte es un aporte a la culturización de una sociedad.

CONCLUSIONES

Cali como ciudad de diversidad étnica y pluricultural tiene un legado folclórico que trasciende en la sociedad colombiana como formación de artistas y músicos. El conocimiento histórico de la educación musical, contribuye a una mejor formación de los profesionales en la esfera artística.

El legado de músicos y pedagogos importantes, así como la creación de institutos y de la carrera Licenciatura en música de la Universidad del Valle, Cali, hicieron posible una formación musical y artística en contra de las dificultades y carencias de infraestructura, recursos y experticia.

La formación musical y artística puede considerarse como un factor esencial en la vida de una persona y una comunidad por el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan no solo a una persona, sino también a una sociedad, y que en Colombia se mira como una variante de diferentes procesos de culturización de nuestro sistema, aportan a la vida social y a la formación de valores en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, C. d. (8 de 02 de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. *Ley general de la Educación*. Bogotá, Colombia: MIn Educación.MINEDUC.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2001). *Apropiación social del patrimonio cultural: Revitalización de los Centros Históricos / Promoción y Difusión del Patrimonio Oral e Inmaterial Colombiano*. Bogotá: MINEDUC.Bogotá: Min Educación.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. MEN. (25 de 10 de 2006). Plan nacional de desarrollo. *Hacia un estado comunitario. Políticas sector cultura y deporte. Seguridad democrática. Fortalecimiento de la convivencia y los valores*. Bogotá: MINEDUC.Bogotá, Colombia: mINISTERIO DE eDUCACIÓN nACIONAL.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. MEN. (28 de 04 de 2000). Lineamientos Curriculares". *Educación Artística*. Bogotá: MINEDUC.Bogotá, Colombia: Min Educación.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. MIN Educación, L. 0. (1975). Ley 043. Bogotá, Colombia: Grupo de Planeación y Programación del Área Estética, .. Bogotá: MINEDUC.

Cowell, R. (. (2006). *MENC Handbook of musical cognition and development*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

Gozzer, G. (1982). *Un concepto mal definido: la interdisciplinariedad* (Vol. Vol. XII). D.F. México.: UNESCO.

Hayek, F.A. (1961). The sensory order (El orden sensorial). Ciudad de Chicago: The university of Chicago Press.

Judicatura, C.Colombia. Consejo de Judicatura. (1991). *Constitución política de colombia* . Bogotá: Centro de Documentación Judicial– CENDOJ.

Miñana, C. (2000). eEntre el folklore y la etnomusicología, 60 años de estudios sobre la música popular tradicional colombiana. *Revista Acontratiempo*, 11, 36-49. Recuperado de http://www.academia.edu/21425669/Entre_el_folklore_y_la_etnomusicolog%C3%ADA_60_a%C3%B1os_de_estudios_sobre_la_m%C3%BAsica_popular_tradicional_en_Colombia

Morales, B. L. (2006). Música y currículo: Análisis comparativo de lineamientos Curriculares en la educación básica en España y Colombia . . El Artista, 3, 142-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/874/87400311.pdf> madrid. doi: 1794-8614.

Radocy, R. E., & BoyleE, J. D. (1988). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, Illinois: Springfield.

Read, H. (1944). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidos.

Tchijova, T. (2011). Antonio María Valencia: pedagogo, compositor e intérprete. *Política e ideales para una Educación Musical Latinoamericana*. (págs. 1-5). Antigua Guatemala.: Educación y cultura.

Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Revista Musiké*, 1, 1-7. Recuperado de <https://musike.cmpn.edu/origenes-y-desarrollo-de-la-educacion-superior-musical-en-colombia-una-vision-desde-diferentes-perspectivas-pedagogicas-y-curriculares/>

- Colombia, C. d. (8 de 02 de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. *Ley general de la Educación*. Bogotá, Colombia: MIn Educación.
- Cowell, R. (. (2006). *MENC Handbook of musical cognition and development*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Gozzer, G. (1982). *Un concepto mal definido: la interdisciplinariedad* (Vol. Vol. XII). D.F. México.: UNESCO.
- Hayek, F.A. (1961). The sensory order (El orden sensorial). Ciudad de Chicago: The university of Chicago sspress
- Judicatura, C. (1991). *Constitución política de colombia* . Bogotá: Centro de Documentación Judicial– CENDOJ.
- MEN. (28 de 04 de 2000). Lineamientos Curriculares". *Educación Artística*. Bogotá, Colombia: Min Educación.
- MEN. (2001). *Apropiación social del patrimonio cultural: Revitalización de los Centros Históricos / Promoción y Difusión del Patrimonio Oral e Inmaterial Colombiano*. Bogotá: Min Educación.
- MEN. (25 de 10 de 2006). Plan nacional de desarrollo. *Hacia un estado comunitario. Políticas sector cultura y deporte. Seguridad democrática. Fortalecimiento de la convivencia y los valores*. Bogotá, Colombia: mINISTERIO DE eDUCACIÓN nACIONAL.
- MIN Educación, L. O. (1975). Ley 043. Bogotá, Colombia: Grupo de Planeación y Programación del Área Estética, .
- Miñana, C. (2000). entre el folklore y la etnomusicología, 60 años de estudios sobre la música popular tradicional colombiana. *Revista Acontratiempo*, 36-49.
- Morales. (2006). Música y currículo: Análisis comparativo de lineamientos Curriculares en la educación básica en España y Colombia . madrid. doi: 1794-8614.
- Radocy, R. E., & BoyleE, J. D. (1988). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, Illinois.
- Read, H. (1944). *Educación por el arte*. Paidos.
- Simar, L. J. (09 de 11 de 1909). *Wikipedia*. Recuperado el 28 de 06 de 2018, de https://es.wikipedia.org/wiki/Le%C3%B3n_J_Simar
- Tchijova, T. (2011). Antonio María Valencia: pedagogo, compositor e intérprete. *Política e ideales para una Educación Musical Latinoamericana* (págs. 1-5). Antigua Guatemala.: Educación y cultura.
- Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Revista Musiké*. Pp. 1-7.

37

APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DEL USO DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA

APPROACH TO THE EVALUATION OF THE USE OF TEACHING AIDS

MSc. Rolando Medina Peña¹

E-mail: rolandomp74@gmail.com

Lic. Rolando Eduardo Medina de la Rosa¹

E-mail: rmdelarosa2016@yahoo.com

MSc. Gerardo Gallo Rodríguez²

E-mail: grodriuez@fh.uho.edu.cu

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

² Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Medina Peña, R., Medina de la Rosa, R. E., & Gallo Rodríguez, G. (2018). Aproximación a la evaluación del uso de los medios de enseñanza. *Revista Conrado*, 14(65), 291-299. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La evaluación del uso de los medios de enseñanza en la Educación Superior proponiendo tener en cuenta la actividad cognoscitiva de los estudiantes, así como el vínculo entre el contenido y los elementos que favorecen su percepción, resulta de gran importancia en el perfeccionamiento de la Educación Superior. Este enfoque no ha sido abordado suficientemente ni con la profundidad necesaria por lo que representa la principal motivación para este análisis. Se utiliza un estudio descriptivo, empleando métodos teóricos, histórico lógico y el analítico sintético, del nivel empírico, la observación y el análisis de documentos.

Palabras clave:

Evaluación, medios de enseñanza, métodos.

ABSTRACT

The evaluation of the use of teaching media in higher education that proposed to take into account the cognitive activity of students, as well as the link between content and elements that favor their perception, is of great importance in the improvement of higher education. This approach has not been directed with the necessary depth so, it represents the main motivation for this analysis. A descriptive study is used, using theoretical methods such as the historical-logical and the analytical-synthetic, and from the empirical level, the analysis of documents.

Keywords:

Evaluation, teaching means, methods

INTRODUCCIÓN

El trabajo metodológico en la Educación Superior, las visitas a clase, los trabajos finales de curso y de graduación de los estudiantes así como las ponencias presentadas en diferentes eventos por parte de los docentes y estudiantes motivaron el estudio de los medios de enseñanza, sobre todo porque en la mayoría de los casos se utilizan asociados a estilos reproductivos.

Esta cuestión determina una primera etapa de búsqueda teórica sobre el uso de los medios de enseñanza. En ese caso se pudo constatar que, desde otros contextos educativos, tanto nacionales como internacionales, se plantean situaciones similares. La bibliografía consultada plantea críticas al uso excesivo de métodos reproductivos y de los medios de enseñanza con esta misma intención. Sin embargo, no se pudieron establecer semejanzas y diferencias con la situación concreta de la Educación Superior en Ecuador por lo que se vieron limitados los posibles criterios acerca de la calidad del uso de los medios de enseñanza en comparación con lo abordado en la bibliografía.

Para este estudio se han escogido los medios de enseñanza que son creados por los docentes o por el colectivo donde se desempeñan debido a que durante el proceso de selección, construcción y uso de los medios se manifiestan más plenamente las ideas sobre el rol y lugar que ocupan éstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera adecuado abordar el estudio desde la posición teórica del paradigma interpretativo puesto que se busca la comprensión de relaciones internas, y desde el punto de vista metodológico el diseño ha sido abierto y flexible. La metodología empleada es la cualitativa ya que se concibe la realidad como múltiple y el análisis de los datos es inductivo.

En particular la investigación busca interpretaciones y relaciones de los fenómenos que ocurren dentro de la Educación Superior ecuatoriana sin pretender generalizarlo hacia otros contextos. Los métodos teóricos usados han sido histórico lógico y el analítico sintético, en particular en la búsqueda e interpretación de información bibliográfica, así como la elaboración de los criterios didácticos para la evaluación de los medios de enseñanza a partir del material bibliográfico consultado y de la situación observada en la Educación Superior. Entre los métodos empíricos la observación de varias clases fue un instrumento de vital importancia para poder constatar las particularidades del uso de los medios de enseñanza y las principales motivaciones para su implementación y el análisis de documentos como los programas de las

materias, el diseño de la carrera, planes metodológicos y otros, permitió complementar la información sobre el objetivo del presente trabajo.

DESARROLLO

El papel de los medios de enseñanza en el aprendizaje ha sido minimizado por algunos autores tales como Salomón & Clark citados por Pablos (1992). Al respecto Cano (1991), plantea que todas las teorías de aprendizaje le conceden importancia a la selección de medios para la enseñanza y que los principales elementos divergentes se encuentran en la manera de hacerlo.

Otros autores (Klimberg, 1980; Cubero, et al, 1985; Talízina, 1988, 1992) abordan el papel de los medios de enseñanza en el aprendizaje desde el punto de vista de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Estas posturas son asumidas en este trabajo por considerarse como muy atinadas en función del objetivo del mismo.

Talízina (1992), plantea que la interiorización de la acción asume como formas fundamentales la material, verbal externa y mental. Para el caso de la material se considera como la inicial y en ella el alumno interactúa con objetos reales (forma material) o con modelos, esquemas, gráficos, dibujos (forma materializada). Además, tiene en cuenta una forma intermedia en la cual se manifiesta la capacidad de ver y oír. En ese caso no es necesario el contacto directo con los objetos, sobre todo para los adultos, al ser sustituidos por modelos, esquemas, gráficos o dibujos. También realiza una propuesta dirigida a no extender demasiado la etapa de las acciones materiales o materializadas y pasar a las operaciones teóricas, aunque se pueden retomar las etapas anteriores cuando el alumno no sea capaz de lograr los niveles esperados.

El análisis que se propone en este trabajo va dirigido a entender a los medios de enseñanza como un elemento fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que las acciones de enseñanza deben tomarlos en consideración acorde con el aporte que éstos realizan.

El objeto de estudio de la Didáctica es el proceso de enseñanza aprendizaje. Ésta tiene como categorías básicas a los objetivos -con un necesario papel rector-, los contenidos, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización. Estas categorías se influyen mutuamente en un sistema en equilibrio. Los objetivos determinan al contenido y éste, junto al método, determinan la selección y uso de los medios de enseñanza.

Según González Castro (1979), esta relación se establece en tres etapas. Unido a esto declara que los objetivos

y los contenidos que estos determinan, se encuentran en una etapa y se establecen en el currículo. Por su parte los métodos y medios están en otra etapa y representan la parte más flexible del proceso por la posibilidad que tiene el docente para seleccionar la variante más adecuada a las condiciones concretas del proceso docente educativo. En la tercera etapa se realiza la evaluación y de manera general ésta se establece curricularmente.

Esta postura resulta bastante esclarecedora para el objetivo de este trabajo puesto que el mismo se orientará hacia la segunda etapa por ser aquella en la que el docente tiene mayores posibilidades para elegir la más adecuada entre una gran cantidad de variantes con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos. La relación entre los medios y los métodos se define con claridad ya que éstos determinan a aquellos, pero estos últimos también influyen en los primeros y posibilitan su materialización. Es esta razón la que indica que se debe realizar un análisis inicial de los métodos de enseñanza.

Skatkin (1979), plantea que los métodos de enseñanza son *"formas de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes que aseguran el dominio de los conocimientos, de los métodos del conocimiento, y de la actividad práctica en el proceso docente y tienen la función de dirigir la acción del hombre encaminada a un objetivo"*.(p.12)

Por su parte Suárez (1988); y Calatayud, Gil & Gimeno (1992), realizan un análisis crítico sobre diversas posiciones enfocadas en el papel de los métodos de enseñanza, entre las que se destacan aquellas que ignoran su importancia, al considerar que el método debe su razón de ser a la posibilidad que tiene por dominar el contenido. Otras posiciones sobrevaloran el papel del método y con ello desconocen la relación que se establece con los otros componentes del proceso docente educativo. Con respecto a ambos casos se considera que las diferentes categorías forman un sistema equilibrado en el cual cada una desempeña un papel insustituible por las otras.

Ortíz (1998), plantea que el perfeccionamiento de los planes de estudio, programas, libros de texto y otros materiales docentes necesitan complementarse con la aplicación de diversos métodos, de forma tal que se logren cumplir los objetivos. En las soluciones metodológicas que se implementen está la fórmula para elevar la calidad de la enseñanza, así como para hacerle frente al aprendizaje reproductivo. A través de éste los docentes y los alumnos sólo van a realizar la repetición de definiciones sin que se propicie una verdadera comprensión consciente de los conceptos. Este hecho limita al conocimiento, puesto que atenta contra la interiorización de las principales características, regularidades, nexos, así como de su aplicación

creadora. Este planteamiento no busca eliminar los métodos de asimilación reproductiva, sino que trata de vincularlos racionalmente con los métodos que estimulan la asimilación productiva (Álvarez, 1992).

En la actualidad la enseñanza demanda métodos que superen los propios de una enseñanza explicativa-ilustrativa. Los métodos han de propiciar que el alumno pueda comprender su realidad y a su vez sea capaz de transformarla. Este propósito no se obtendría sin la implementación de métodos que activen la enseñanza en su organización externa y que al interior activen el pensamiento de los estudiantes.

Disímiles han sido las definiciones consultadas sobre los medios, en algunos casos se asocian a recursos audiovisuales lo cual representa una limitación de su alcance total. En otros casos se valoran como auxiliares, cuestión esta que se desaprueba porque como se ha argumentado con anterioridad los medios de enseñanza son parte de un sistema y como tal son imprescindibles. Otras definiciones ubican a los medios de enseñanza como parte de los medios materiales, sin embargo, ésta no es una categoría pedagógica. La gran diversidad de posturas existentes a la hora de definir los medios obliga a una revisión de definiciones y la afiliación o creación de una propia que en el caso del presente trabajo se escoge la aportada por González Castro (1990), en la cual se plantea: *"Los medios de enseñanza son todos aquellos componentes del proceso docente educativo que sirven de soporte material a los métodos de enseñanza para posibilitar el logro de los objetivos planteados"*.

De esta forma dicho autor ubica a los medios de enseñanza dentro de un proceso pedagógico: el proceso docente educativo. Además, declara la relación existente entre las categorías fundamentales dentro del grupo de componentes no personales. En esta definición la relación entre los medios y los contenidos no se declara de manera explícita, la misma queda implícita a través de los objetivos.

Unido a esto existe una gran cantidad de clasificaciones de medios de las cuales se analizarán algunas de ellas. En ese caso se han tomado algunos criterios tales como los sensorialistas. Éstos tienen en cuenta el canal que se pone en funcionamiento (oído, vista, entre otros) y otros atributos (si la señal tiene movimiento, color, entre otros). Se debe añadir que también acentúan los aspectos sensoriales por sobre los racionales y están enfocadas a optimizar el proceso de comunicación. Otro criterio sería el realista, el cual considera la recepción de la información desde la experiencia directa, así como el uso del mayor grado de simbolismo contenido en la expresión oral.

Existen otras clasificaciones que tienen en cuenta criterios administrativos, de desarrollo histórico de los medios, entre otros. Todas ellas consideran aspectos que tienen una implicación didáctica, pero en unos casos la relación es más directa que en otros. Para el objetivo de este trabajo se consideran más útiles aquellas clasificaciones que toman en cuenta las dimensiones instruccionales como los objetivos, los tipos de respuesta, entre otras y particularmente las que consideran a las funciones didácticas, al ser éstas parte del aspecto interno del método.

Entre las clasificaciones de medios consultadas más apropiadas para el trabajo del docente se tuvieron en cuenta a aquellas que abordan las funciones didácticas, debido a que los criterios administrativos, sensorialistas, de acercamiento a la realidad, entre otros, toman en consideración factores muy externos al proceso de enseñanza aprendizaje. Una propuesta para agrupar estas diversas clasificaciones sería ubicarlas en dos grupos: las motivacionales y las racionales.

Hernández, Quintano & Ortega (2014), plantean que, todos los medios son útiles para presentar contenidos, dirigir la atención, motivar, entre otros. En la revisión bibliográfica realizada se pueden encontrar un número significativo de clasificaciones, taxonomías, algoritmos de selección y modelos de medios de enseñanza.

Deloires (1996), plantea que la educación deberá contribuir a la formación de una mano de obra cualificada y creadora, con una capacidad de adaptación al desarrollo científico-tecnológico, ya que previsoramente, el siglo XXI exigiría mayor capacidad de respuesta a las exigencias del avance impetuoso de la ciencia. El modelo de la educación para el siglo XXI propuesto por Deloires, coincide con los criterios que conducen este trabajo desde la perspectiva intelectual, aunque se debe resaltar que no enfatiza en la parte humanista, tan necesaria en el actual contexto mundial. La escolarización del estudiante debe incidir en la preparación para que aprenda a aprender, a lograr que su pensamiento sea capaz de asimilar la esencia de lo nuevo.

No obstante, según los diversos autores consultados, aún persisten dificultades para el logro de tales propósitos y en ese sentido el alcance de las mismas es a nivel global. Colás & Buendía (1994), mediante una investigación sobre procesos lógicos de pensamiento, afirmó que se incentivan mayormente los procesos mentales inferiores, dejando a un lado a los superiores y las preguntas se enfocan al recuerdo de hechos por encima de preguntas reflexivas, abiertas y de aplicación. Por su parte Bryce (1996), afirma que en muchas ocasiones el conocimiento es más reproductivo que productivo y por tanto la

educación tiene características repetitivas y memorísticas. Burbano (1996), refiriéndose a la Educación Superior plantea que la misma se dirige mayormente a la transmisión y no a la generación de conocimientos. Finalmente, Menin (1992), afirma que en este tipo de enseñanza hay quienes se empeñan en conservar una pedagogía informativa, cuando en realidad debe dársele prioridad a la búsqueda, al cuestionamiento, antes de dar por sentada determinadas conclusiones.

La realidad ecuatoriana no es diferente, también se presentan con cierta regularidad algunas de estas inconformidades en cuanto a la solidez y uso del conocimiento adquirido por los alumnos. En este sentido se debe decir que existen condiciones que favorecen dicha situación, como pueden ser: términos que no se definen, insuficiente tratamiento a las causas de los fenómenos, las lecciones informativas y las respuestas exigidas son reproductivas, poco requerimiento de esfuerzo mental para algunas actividades, insuficiente apropiación de un método de estudio, excesiva repetición por parte de los alumnos sin conocer el qué, por qué, cómo o para qué, la función instructiva condiciona el desarrollo del intelecto, entre otras.

Esto último favorece a la formación de individuos repetidores a los que se les exige saber, pero que difícilmente pueden maniobrar con lo que supuestamente han debido aprender. Esta tendencia va en sentido contrario al presupuesto de que el desarrollo del pensamiento debe ser una de las principales tareas de la educación y con ello contribuir a una actuación independiente en la vida.

Según Silvestre (1992), el docente se ocupa de la lógica del contenido y no de la lógica del pensamiento, no concibe asegurar el desarrollo del pensamiento junto a la instrucción puesto que el mismo queda a la espontaneidad. No obstante, es posible concebir que la lógica del contenido sea el principio para desarrollar la lógica del pensamiento.

Otros autores como Chávez (1991); Pons (1992); y Calatayud, et al. (1992), afirman la existencia de un predominio de aprendizaje tradicional, reproductivo, expositivo, memorístico, sustentado en la transmisión de información. Ante tal situación esbozan un modelo en el cual el profesor comparta el proceso con los estudiantes, se reflexione, se realicen deducciones, se experimente, se descubra, entre otros.

Concretamente respecto a los medios de enseñanza autores como Cubero, et al. (1985); González (1985); Escotet (1987); Uria, et al. (1989); Cano (1991); Silvestre (1992); Colás & Buendía (1994); Domínguez (1994); Ingar (1995); entre otros, plantean criterios contrapuestos sobre el uso apropiado de éstos, de lo indeseable y lo

deseable. A pesar de que existe una terminología diversa en las fuentes consultadas prevalecen dos términos: informar y formar. Al respecto con Chávez (1976), plantea que el proceso educativo debe ser menos informativo y más formativo y Escotet (1987), de manera muy categórica afirma que la escuela cada vez informa menos y forma mucho menos.

Cuando se informa se contribuye a la formación y viceversa, por lo que las definiciones de los conceptos de *formar* e *informar* permiten profundizar aún más en la esencia del problema. La información como acción pedagógica se asocia a la transmisión-recepción de patrones descriptivos del objeto de enseñanza-aprendizaje, mientras que la formación está más relacionada con el carácter transformador del proceso educativo sobre la personalidad y en particular sobre el intelecto del estudiante. La información se vincula a enseñar y la formación a un cambio de conducta.

Cubero, et al. (1985), plantea que, al menos en las conferencias, se dan las condiciones propicias para que los medios se utilicen mayormente para informar. No obstante, como se ha planteado con anterioridad, una enseñanza centrada en la información contribuye a una sociedad de repetidores y no se podrá lograr la educación que se aspira para el futuro. Retomando a Chávez (1976), el sistema educativo mundial informa o mal informa más que formar y el espacio dedicado a la reflexión y el análisis acerca de la información recibida es bien limitado. Este autor refiere que para el profesor lo más importante debe ser que el estudiante logre su propio sentido de la información que recibe, ya que es él quien tiene que darle un significado.

Vázquez (1996), sobre este tema plantea que la concepción más difundida es que aprender es sinónimo de copiar, de memorizar un conocimiento ya establecido y en consecuencia enseñarlo es transmitirlo, lo que conduce a que los estudiantes descubran que deben memorizar los contenidos de forma pasiva, aún sin comprenderlos para poder contar con la aceptación del resto de su colectivo. No obstante, este autor asegura que se aprende participando, vivenciando sentimientos, tomando actitudes delante de los hechos, escogiendo procedimientos para vencer determinados objetivos. Las respuestas dadas a los problemas sugeridos no son sólo la forma mediante la cual se enseña, a ellas deben unírseles con un rol protagónico, las experiencias proporcionadas. De esta manera se vincula el aprendizaje con la formación.

Algunos autores como González (1985); Cubero, et al. (1985); García (1997), entre otros se refieren a los medios de enseñanza como instrumentos que ahorran tiempo,

este criterio no es desacertado pues se ha demostrado su importancia en este aspecto en particular, no obstante, este planteamiento puede ser objeto de malinterpretaciones. En ese caso, debe prevalecer el análisis respecto a cuál medio es el más idóneo para lograr los objetivos vinculado a los contenidos y métodos, por encima del factor tiempo, el cual seguramente se considerará posteriormente.

González (1985), al respecto esclarece que es inadecuado el uso de la expresión ahorro de tiempo, siendo en este caso más correcto referirse a síntesis de tiempo, puesto que el estudiante debe asimilar la misma o mayor cantidad de contenidos en menor tiempo. Esta circunstancia requiere un mayor esfuerzo, un mayor trabajo de orden racional, activándose los procesos cognoscitivos y, por tanto, el estudiante participará más activamente en la apropiación de los contenidos.

Silvestre (1992), también sugiere la implementación de una enseñanza que no se base únicamente en el desarrollo de contenidos, sino que también incentive de manera intencional y explícita los procesos de pensamiento. Para el logro de ese propósito y que a su vez sea efectivo, se requiere que el mismo se produzca a largo plazo.

La constante preocupación por el tiempo atenta contra la formación del alumno, toda vez que la motivación fundamental del profesor debe ser la formación de conocimientos con la participación activa de los estudiantes, aunque por lo general, esta cuestión implica mayor empleo de tiempo. El ahorro de tiempo acorde al análisis que se realiza en este trabajo se traduce en acelerar la asimilación de información, de manera que se limitan las posibilidades de reflexión y de elaboración de criterios propios por parte de los estudiantes, así como de formación de patrones de conducta.

Otra cuestión abordada en la bibliografía consultada es la referente a la incidencia de los medios en el desarrollo de la memoria. Con anterioridad se han planteado criterios sobre la enseñanza memorística, sobre esto se entiende que memorizar es necesario pues no se puede aprender, conocer, formarse conceptos, entre otros sin que se memorice, pero al referirse a la enseñanza memorística se recalca a una memorización desconectada, sin sentido. Los conocimientos se recuerdan sobre todo cuando se asocian a otros y asumen cierto significado. Los medios propician una mejor memorización de los contenidos por la relación lógica que establecen con la realidad, con los conocimientos adquiridos.

Nuñez (1987); Petrovski (1978); y Vasallo (1997), afirman que existen diferentes tipos de memoria las cuales se desarrollan de manera desigual en los individuos. Para

ellos existen los tipos de memoria motora, imaginativa (o gráfica), lógica y emocional. Al respecto le atribuyen un significativo valor a la memoria lógica en el aprendizaje, la cual inicialmente se sustenta en otros tipos de memoria, pero posteriormente asume la guía. Para Petrovski se establece una estrecha relación entre la memoria lógico verbal, la actividad intelectual y el pensamiento, en la que este tipo de memoria se caracteriza por ser particularmente humana a diferencia de las otras que pueden ser atribuidas también a los animales.

García (1997), plantea que los medios propician una mejoría en las posibilidades comunicativas y a su vez activan los procesos de pensamiento. Como es conocido el conocimiento se produce en dos niveles: el sensorial (sensaciones, percepciones y representaciones) y el racional (conceptos, juicios, entre otros). Teniendo en cuenta esto se debe decir que los medios son una condición sensorial y además racional del aprendizaje.

Sobre este aspecto en particular Ingar (1995), realiza una propuesta en la están presentes los niveles sensoriales y racionales. Los medios de enseñanza se ubican entre la realidad dada en el aspecto sensorial y lo racional, por lo cual no deben percibirse exclusivamente como vehículos sensoriales, sino también en la capacidad de incentivar los procesos de pensamiento. Existe coincidencia con esta postura, pero se discrepa en la idea de que se aprende mejor con la experiencia concreta, puesto que no se debe afirmar tal cuestión de manera tan categórica. Cuando el individuo que aprende ya ha transitado por determinadas etapas experienciales no es necesario retornar a ellas.

Dado el análisis previo se puede plantear que para evaluar el uso de los medios de enseñanza se debe tener en cuenta que éstos han de ser utilizados con fines formativos, apoyados en la memoria lógica de manera que se estimule los niveles racionales.

La evaluación del uso de los medios ha sido brevemente abordada en la bibliografía consultada. Existen algunos documentos elaborados por diferentes autores en los que se puede apreciar un tratamiento sobre esta temática de los cuales se extrajeron sus criterios fundamentales.

González (1985); Álvarez (1992); e Ingar (1995), advierten que no existen pautas establecidas en la evaluación del uso de los medios de enseñanza. Ingar entiende que el criterio del docente es quien determina el uso de los medios, aunque la selección será más efectiva si se conocen algunos requisitos. Sobre esto Palau y Sosa (2018) plantean que el medio es más eficaz cuanto más simple, verdadero, atractivo y adaptado sea. Esta última característica resulta fundamental puesto que al plantearse que

el medio debe ser simple y verdadero, se trata que el mismo esté lo más próximo posible a la realidad concreta. Esta definición debe ser aplicada con cuidado en el sentido de que cuando el estudiante ha alcanzado altos niveles de abstracción, un acercamiento desmedido a la realidad concreta representa un retroceso en el nivel de desarrollo de su pensamiento.

Sobre el empleo de los medios, Ingar (1995), enfatiza en que no existe un método concreto, pero si hay indicaciones para obtener mejores resultados en su uso. Una de ellas sería anotar previamente lo que harán el profesor y los alumnos, la adecuada ubicación de los medios y todo lo que concierne a garantizar su atinado uso. Existe un fuerte arraigo en la concepción de que los medios de enseñanza se seleccionan, usan y evalúan basándose esencialmente en condiciones que influyen en el proceso docente educativo, pero no determinan la esencia cognitiva interna.

En la bibliografía consultada se han analizado varias propuestas de evaluación de los medios de diferentes autores. Wood & Holden (1995), evalúan mediante las categorías de bajo, medio, alto y superalto el costo, transporte, vida de los diferentes medios. La UNESCO (1982), por su parte evalúa el costo, la facilidad de operación, entre otros con las categorías de bajo, elevado, fácil, difícil. Allen (1998) propone determinar la posibilidad de alcanzar objetivos (aprender a aprender, identificación visual, aprendizaje de conceptos, desarrollo de habilidades, entre otros) mediante el uso de las categorías de alta, media y baja. Por su parte Hernández, Quintano & Ortega (2014), hacen corresponder funciones didácticas con los medios y para ello ofrece las categorías 0, 1, 2, 3, etc.

Esta última propuesta resulta la más acertada pues toma en consideración las funciones didácticas como parte inseparable del aspecto interno del método. Sin embargo, es bastante común encontrar que la evaluación se haga sobre el diseño del medio, desconociendo un tanto el uso que le puede dar el profesor, al punto de ni siquiera realizar una evaluación del resultado de su empleo durante el proceso docente.

Tomando en consideración los criterios planteados en las fuentes analizadas, se puede afirmar que existen dos formas de plantear el problema de la evaluación del uso de los medios de enseñanza. De un lado se prioriza la actividad interna del sujeto y por el otro, la que se limita a los factores y condicionantes externas del proceso de aprendizaje.

La evaluación de los medios de enseñanza pudiera estar caracterizada por el apego a determinados índices en los

que prevalezcan los científicos pedagógicos y para ello cumplimentarse ciertos aspectos como:

1. Correspondencia con el desarrollo científico tecnológico.

1. 2. Posibilidad de aumento del nivel de asimilación de los conocimientos.
2. 3. Influencia educativa.
3. 4. Correspondencia con el contenido.
4. 5. Correspondencia con la edad de los alumnos.
5. 6. Contribución a la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.
6. 7. Disminución del tiempo en la explicación del contenido.
7. 8. Accesibilidad.

La importancia fundamental de los medios de enseñanza está dada en el modo en que conducen la actividad de acuerdo con el contenido y el método. A pesar de ser portador de información, su resultado esencial debe ser desarrollador, formativo.

En la actualidad existe una intención de facilitar la adopción de criterios para acercarse a las tendencias desarrolladoras y personalísticas de la didáctica mediante la práctica y evaluación de la eficacia de los medios de enseñanza.

Además, los recursos orientadores de mayor valor práctico son necesarios para el docente y con ello poder lograr el tránsito de la asimilación o aceptación de la tarea, a su ejecución durante el proceso docente. En este artículo se opta por los "**criterios de evaluación**", que posibilitan no enmarcarse dentro determinadas reglas y otras formas de organización de la evaluación.

Los criterios necesarios para la evaluación del uso de los medios de enseñanza están direccionados a que:

- La fuente fundamental de información para el evaluador debe ser la conducta del estudiante durante el acto docente y el objetivo declarado por el docente.
- Los elementos a tomarse en consideración debe incluir las dimensiones: intención didáctica, nivel de expresión del método, función didáctica que se ejecuta, nivel de pensamiento que exige, tipo de memoria que desarrolla.

CONCLUSIONES

Los criterios analizados en la bibliografía sobre el uso de los medios de enseñanza plantean que en la aspiración de los sistemas educacionales en la preparación integral de los individuos deben éstos ser capaces de asimilar y

transformar el entorno que le rodea. En este sentido se ha considerado que aún es insuficiente lo que hasta el momento se ha estado haciendo y para ello se propone incentivar los procesos de pensamiento a través de diversas vías como puede ser un uso más eficiente de los medios de enseñanza. Para evaluar el uso de los medios de enseñanza se debe considerar el desarrollo intencionado del pensamiento, cuestión esta que ha sido abordada de manera incipiente en la literatura consultada.

La propuesta evaluativa del uso de los medios planteada en este trabajo satisface un poco las carencias encontradas en la bibliografía porque no solo tiene en cuenta los aspectos vinculados al contenido y a las posibilidades sensoriales, además aborda las posibilidades del medio para estimular intencionalmente los procesos racionales.

Se pudo constatar que el medio usualmente se vincula más a sus potencialidades respecto al contenido y a los aspectos sensoriales más que con los racionales, que existe en ocasiones un uso innecesario de los medios y que una buena parte de los necesarios no son capaces de transmitir el mensaje deseado por el docente.

Por todo lo analizado se considera necesario aplicar los criterios esbozados en este trabajo, para estimular al docente a que tenga en cuenta los aspectos racionales que guían el uso de los medios. Esto posibilitará realizar una autoevaluación y a su vez sean tomados en cuenta a la hora de medirlos, por todo aquel que controle el proceso docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D. (1998). *Learning from students work, on assessing students learning, from grading to understanding*. New York: Teachers College Press.
- Álvarez, C. (1998). La Escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bryce, A. (1996). *Investigación y descentralización*. Caracas: UPEL-IPB.
- Burbano, G. (1996). *Política de gestión y mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Colombiana. Calidad y cooperación internacional en Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC/UNESCO.

- Calatayud, M., Gil, M., & Gimeno, J. (1992). Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario: Las deficiencias de la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 14, 71-81. Recuperado de http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1281626859.pdf
- Cano, R. (1991). Selección de medios para la enseñanza. *Revista Tetla-ni*, 8(62), 20-23.
- Chávez, F. (1991). Modelo integrador de aprendizaje. *Revista Tetla-ni*, 9(64), 18-19.
- Chávez, J. (1976) Criterios para el análisis y evaluación de los medios de enseñanza. Tipificación de los medios de enseñanza. *Documentos rectores del Ministerio de Educación para el trabajo científico-metodológico de carácter teórico-práctico*. La Habana: Libros para la educación.
- Colás, M., & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cubero, J., et al. (1985). *Los medios de enseñanza en la educación superior*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Deloirs, J. (1996). Formar los protagonistas del futuro. *Correo de la Unesco*, 49(4), 6-12.
- Domínguez, M. (1994). Perspectivas del desarrollo de la tecnología educativa hacia el año 2000. *Revista Iberoamericana de educación*, 5, 67-96. Recuperado de <https://rieoi.org/RIE/article/view/1219>
- Escotet, M. (1987). Revolución en la educación o revolución en el aprendizaje. *Universitas 2000*, 11(1), 15-33.
- García, C. (1997). *Medios de enseñanza de utilización directa. Tecnología y comunicación*. Holguín: Dirección Provincial de Educación.
- González, V. (1979). *Medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. (1985). Apuntes para evaluar el uso de los medios de enseñanza. *Educación*, 15(59), 58-68.
- González, V. (1990). *Diccionario Cubano de Medios de Enseñanza y Términos Afines*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, J., Quintano, J., & Ortega, S. (Eds.) (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: Fahren House.
- Herrera, J. (2004). La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740210.pdf>
- Ingar, W. (1995). *Medios y materiales educativos*. Lima: Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".
- Menin, O. (1992). *Pedagogía y Universidad*. Rosario: Homo Sapiens-
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1982). *Los problemas mundiales en la escuela*. París: UNESCO.
- Ortíz, A. (1998). *La activación de la enseñanza profesional: un imperativo de la pedagogía contemporánea en la escuela politécnica cubana*. Tesis en opción al título de máster en Pedagogía profesional. La Habana: ISPETP.
- Pablos, J. (1992). *Las Nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.
- Palau, R., & Sosa, M. (2018). Flipped classroom para adquirir la competencia digital docente: una experiencia didáctica en la Educación Superior. *Revista de Medios y Educación*, 52, 1133-8482.
- Petrovski, A. V. (1978). *Psicología general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (1992). Una metodología para la enseñanza y un modelo guía para el aprendizaje. *Revista Educación*, 22(81), 47-56.
- Skatkin, M. (1979). *Didáctica: perfeccionamiento del proceso de la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Suárez, M. et al. (1988). *Algunas consideraciones sobre los métodos de enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Talízina, N. (1992). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. México: Ángeles.
- Talízina, N. (1995). *Conferencias sobre los fundamentos de la Enseñanza en la Superior*. La Habana: Dpto. de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Uria, A., et al. (1989). Medios de enseñanza: Infinidad de iniciativas. La Habana: Pueblo y Educación,

Vázquez, G. (1996). Escuela Plural. Propuesta político pedagógica. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, 8(22), 49-110.

Wood, L., & Holden, C. (1995). *Teaching Early Years History*. Teaching & Learning. Cambridge: Chris Kington.

38

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA-FÍSICA, EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA FÍSICA

THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY IN THE STUDENTS OF THE DEGREE IN PHYSICAL-MATHEMATICAL EDUCATION, AT THE TEACHING LEARNING PROCESS OF PHYSICS

MSc. Germán Cruz Luis¹

E-mail: gcruz@ucf.edu.cu

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga@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)

Cruz Luis, G., Arteaga Valdés, E., & Del Sol Martínez, J. L. (2018). El desarrollo de la creatividad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Matemática-Física, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Física. *Revista Conrado*, 14(65), 300-309. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La creatividad, además de ser considerada una competencia profesional, está declarada en el modelo del profesional de la educación en las universidades cubanas como una cualidad de la personalidad de este profesional. En este trabajo se exponen los principales resultados de la investigación realizada por los autores, en la cual, se diseñó una estrategia didáctica, sustentada en el enfoque desarrollador del proceso de enseñanza – aprendizaje, para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes del primer año de la carrera Licenciatura en Educación Matemática – Física, en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la disciplina Física. Como resultado del estudio se logró corroborar, con la utilización de los métodos empíricos y estadístico – matemáticos, que la estrategia didáctica elaborada contribuye a elevar el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes, lo que se constató durante su aplicación práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Física I.

Palabras clave:

Creatividad, estrategia, Física, didáctica, enseñanza.

ABSTRACT

The creativity, besides being considered a professional competition, it is declared in the model of the professional of the education in the Cuban universities as a quality of this professional's personality. In this work, the results of the investigation are exposed and carried out by the authors, in which a didactic strategy was designed, sustained in the focus developer of the teaching learning process, for the development of the creativity in the students of the first year of the Degree in Physics Mathematical Education career in the teaching learning process of the Physical discipline. As a result of the study it was possible to corroborate, with the use of the empiric, mathematical and statistical methods that the didactic strategy elaborated contributes to elevate the level of development of the creativity of the students, what was verified during its practical application in the teaching learning process of the Physics I.

Keywords:

Creativity, strategy, Physics, didactics, teaching.

INTRODUCCIÓN

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, se planteó:

Los sistemas de educación superior deben aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para cambiar y provocar cambios, para atender a las necesidades sociales y promover la solidaridad y la igualdad; deben preservar y ejercer el rigor científico y la originalidad ... como condición básica para atender y mantener un nivel indispensable de calidad; y deben colocar a los estudiantes en el centro de sus preocupaciones, dentro de una perspectiva continuada, para así permitir su integración total en la sociedad de conocimiento global del nuevo siglo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p.11)

En el Salvador, los Ministros de Educación iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica, impulsar el proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

Entre los objetivos del proyecto Metas Educativas 2021, se referencia, mejorar la calidad en la educación. Estos se proyectan hacia los retos aún no resueltos y se pretende hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. La mejora de la calidad de la educación es inseparable de otras aspiraciones como son la mejora de la calidad de la formación del profesorado.

En el Documento final del referido proyecto, en lo que respecta a la formación docente se expresa: “*Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento*”. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, p.12). Más adelante continúa expresando: “*La formación inicial de los docentes se constituye, entonces, como un proceso de vital importancia para las definiciones de una educación de calidad*”. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, p.15)

De la misma manera que en este documento se deja claro que no se puede hablar de calidad de la educación al margen de la calidad de la formación del profesorado,

tampoco se puede hablar de calidad al margen de la creatividad.

En relación con la importancia y la necesidad del desarrollo de la creatividad en la enseñanza universitaria como parte de la formación del profesional se han pronunciado varios investigadores en el extranjero y en Cuba, tales como: Summo, Voisin, Téllez, 2016; Rodríguez 2013; Águila 2011; Sánchez 2010; Martínez, González, 2009; González, 2001.

En lo que respecta a la formación de los profesionales para la educación en la especialidad Matemática – Física, esta exigencia está reflejada en el modelo del profesional, donde se identifica como uno de los objetivos generales: dirigir el proceso educativo, en particular, el de enseñanza - aprendizaje de la Física y la Matemática, en función de la formación de los educandos, para lo cual utilizará todos los recursos pedagógicos a su alcance en el cumplimiento de sus funciones profesionales con creatividad, a fin de potenciar el aprendizaje de sus educandos y el desarrollo de su capacidad para autoevaluar adecuadamente sus propios procesos, avances y resultados, como fuente de su desarrollo personal en el orden intelectual, afectivo, moral, político y social, lo que se ratifica también en las cualidades del profesional, entre las que se destaca: autoridad profesional expresada en el dominio de sus funciones y tareas profesionales con independencia y creatividad, así como de los contenidos de la Matemática y la Física.

Lo anteriormente planteado se expresa de forma explícita e implícita en los objetivos de la disciplina Física. No obstante, se pudo constatar con la aplicación de diferentes instrumentos empíricos, tales como: observación a clases, pruebas pedagógicas a los estudiantes, encuestas a los profesores del departamento y estudiantes de la carrera que existen deficiencias en el logro de tales propósitos, entre las que sobresalen: la cantidad insuficiente de actividades, tanto en las clases, como en las orientadas para el estudio independiente, que exijan de ingenio y creatividad para su solución, tendencia en el planteamiento de problemas cuantitativos y cualitativos que exigen más de la reproducción y memorización de los conocimientos y algoritmos conocidos que de su aplicación creadora, débil aprovechamiento de las potencialidades del trabajo en pequeños grupos como forma de organizar la actividad de los estudiantes durante el análisis y solución de nuevas situaciones problemáticas, los nuevos conocimientos son transmitidos de forma acabada por el docente, de manera que no se orientan actividades dirigidas a la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos por el estudiante y menos aún a la identificación y formulación de nuevos problemas, se aprecian pocas actividades

que promueve el desarrollo de estrategias de búsqueda y/o descubrimiento que le permitan al estudiante **aprender a aprender**.

El análisis de estas dificultades permiten reconocer que en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la disciplina Física I sigue imperando una concepción tradicionalista del proceso, centrada más en la transmisión y reproducción de conocimientos y habilidades que en la creación de posibilidades para que el estudiante los busque o los descubra como resultado de su actividad creadora (Freire, 2010), razón que motivó a los autores a diseñar una estrategia didáctica que propicie el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la disciplina, que es el objetivo fundamental de este trabajo.

DESARROLLO

La creatividad, al decir, de Borroto (2006, p. 207)), “*es un fenómeno muy complejo, cuyo estudio ha sido abordado desde la óptica de muchas ciencias. De ahí la existencia de diferentes enfoques en su estudio y la abundancia de definiciones, puntos de vistas y planteamientos, muchos de ellos contradictorios, que aparecen cada día en la literatura especializada*”.

De particular importancia para su desarrollo, a nuestro juicio, son aquellas que la abordan como un proceso de integración. Es por ello que solo analizaremos dos de ellas. Según, Chibas (1993, p. 17), “*es el proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas, partiendo de informaciones ya conocidas y que abarca no solo la posibilidad de solucionar un problema, sino que también implica la posibilidad de descubrirlo allí donde el resto de las personas no lo ven*”.

Por su parte, Mitjáns (1995a, p. 35), en su enfoque personalológico, señala: “*creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter pesonológico*”

Este enfoque supera los modos relativamente atomistas y fragmentados que han prevalecido en el análisis de la creatividad, expresado en cuatro tendencias fundamentales (centrada en el proceso, centrada en el producto, centrada en la persona creativa, y centrada en lo social). La superioridad se fundamenta en cinco elementos fundamentados por Mitjáns (1995b) y que constituyen a su vez, aspectos esenciales de este enfoque.

I. El vínculo de lo cognitivo y lo afectivo como condición indispensable del proceso creativo.

- II. El papel esencial que ocupa las formaciones motivacionales en la regulación del comportamiento creativo.
- III. La comprensión de la unidad indisoluble entre los elementos funcionales y de contenido de la personalidad en el proceso creativo.
- IV. El reconocimiento de la distinción conceptual entre las categorías sujeto y personalidad en la comprensión de la creatividad.
- V. La fundamentación de las configuraciones creativas como la integración dinámica de los elementos personalológicos que intervienen en la expresión creativa.

El enfoque personalógico de la creatividad, implica un análisis en correspondencia con la comprensión del desarrollo integral de la personalidad. Se puede concluir, desde este referente psicológico, los elementos esenciales del desarrollo de la creatividad:

- Potencializar la creatividad constituye un proceso que ocurre desde las primeras edades, en correspondencia con el complejo sistema de Influencias y las interacciones, que entre ellas se producen.
- Los determinantes globales del desarrollo de la personalidad son también de la creatividad.
- El sistema de actividad - comunicación constituye un aspecto importante en el desarrollo de la creatividad.

Desarrollar la creatividad significa contribuir a que cada estudiante sea consciente de su autodesarrollo particularmente de sus fortalezas, elemento este que contribuye al desarrollo de la independencia y la seguridad; significa, además, que pueda expresar a través de sus capacidades y habilidades, las potencialidades, que lo caracterizan como ente activo y consciente de su realidad, elemento particularmente favorecedor de la originalidad.

El desarrollo de la creatividad está condicionado por el modo en que cada individuo aprende, pues cada creación es a su vez el producto materializado de un conjunto de aprendizajes. La diversidad de productos creativos, y su calidad, está en correspondencia con la diversidad de combinaciones de preferencias de aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, el desarrollo de la creatividad requiere:

- Lograr la participación del estudiante como elemento activo dentro del proceso, de manera que éste alcance un sentido para él.
- Presentar y trabajar los objetivos de modo que el estudiante logre en la mayor medida posible, su implicación en los mismos, de manera tal que cada uno pueda desplegar sus potencialidades en dependencia de los diferentes niveles de desarrollo intelectual y motivacional alcanzados. La homogeneidad de la

enseñanza se convierte en un obstáculo para el desarrollo de la creatividad.

- Potenciar en el estudiante la capacidad de problematizar el conocimiento, identificar problemas, lograr soluciones novedosas. En este proceso de problematización, el estudiante podrá cuestionar, discrepar, fundamentar y defender los criterios propios lo que contribuye, indiscutiblemente, al desarrollo de la creatividad.
- Lograr la individualización de los objetivos de aprendizaje da la posibilidad, a su vez, a que la evaluación se convierta en un estímulo para el desempeño del estudiante.

Se puede contribuir al desarrollo de la creatividad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que el profesor tenga en cuenta, la combinación de varios procedimientos, en la planificación del método a emplear, en función del cumplimiento del objetivo de la actividad; correlacionar los elementos esenciales y no esenciales en el análisis del objeto de estudio, tratado como problema docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; variar las funciones de los objetos, utilizados como medios; promover un pensamiento alternativo sujeto a la capacidad de elaborar, comprender y aceptar distintos vías de solución, o distintos criterios en la comprensión de un fenómeno, es decir, el desarrollo de una visión multilateral del objeto y fomentar en los estudiantes el dominio de diferentes modos de procesar y comunicar los resultados.

El desarrollar la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige de un profesor que, como educador, incentive, potencie, promueva la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos, que estimule las motivaciones e intereses personales, la formación de sentimientos y de valores, acciones educativas, de carácter sistémico, en las que se revelen como elementos psicológicos esenciales: la motivación; las capacidades cognitivas diversas; la autodeterminación; la autovaloración adecuada; la reflexión, el cuestionamiento y la elaboración personalizada; la capacidad para estructurar el campo de acción y toma de decisiones; la capacidad para plantearse metas y proyectos; la capacidad volitiva para la orientación del comportamiento; la flexibilidad y la audacia.

El aprendizaje y el desarrollo de la creatividad están condicionados por las circunstancias socioculturales, no se enmarca en factores hereditarios, sino que se puede desplegar en todos los sujetos, establecidas por elementos individuales y sociales.

La creatividad implica un cambio o transformación material, intelectual en la que el sujeto parte de informaciones ya conocidas a partir de necesidades individuales, sociales o por la combinación de ambas, pero siempre mediada por la interacción transformadora del individuo con la realidad.

El aprendizaje y el desarrollo de la creatividad involucran la adquisición y aplicación de habilidades, que se convierten en instrumentos de la acción-creación. Aprender con un sentido desarrollador, implica ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, debe abordar los instrumentos que permiten al estudiante acceder al conocimiento. Significa que ha de abordarse los procedimientos, estrategias y algoritmos de trabajo que permitan aprender a aprender. El proceso creador es un acto prolongado y complejo, las reglas, los procedimientos, los métodos, los algoritmos de habilidades, se convierten en razonamientos lógicos, que propician la actividad de creación. Ambos son procesos de transformación de la personalidad y del medio.

Es importante estimular y enseñar a los estudiantes el trabajo individual, en tanto favorece la apropiación del conocimiento, la expresión personal del estudiante, el desarrollo de habilidades entre otros aspectos y en grupo, en tanto favorece el intercambio, la cooperación, la socialización, las normas de relación entre otras. Cada una de estas estrategias juega un significativo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y en particular en el desarrollo de la creatividad.

Este proceso centra su atención precisamente en el estudiante, en función de potenciar sus aprendizajes, a partir de sus saberes, experiencias previas, intereses, motivaciones, cualidades, rasgos personales configurados a lo largo de su historia individual en estrecha relación con las condiciones socioculturales en que se desarrolla su vida, todo lo cual lo hace una personalidad única e irrepetible, con sus propias potencialidades para aprender y crear.

Por otro lado, y en unidad dialéctica con el carácter individualizado de este proceso, este sujeto forma parte de un grupo escolar, no como sumatoria de sujetos, sino como un componente, con identidad propia, que se conforma, en las interacciones y la comunicación, generando normas, funciones, metas y objetivos comunes, códigos compartidos y una especial dinámica, que condiciona de forma notable los caminos que tomará el proceso en cada caso particular (Castellanos, Castellanos & Llívina, 2001).

En el grupo, se logra la realización del interaprendizaje, se refuerza la actividad valorativa y ética de los sujetos y

se constituye un escenario muy adecuado para aprender a ser, convivir y a crear en colectivo.

Se debe reconocer y respetar la diversidad en las estrategias de aprendizaje, de esta manera también se contribuye a fomentar valores, sentimientos y actitudes esencialmente humanistas entre los estudiantes.

El desarrollo de la creatividad es tan dinámica y compleja como la propia etapa, con períodos de grandes avances o retrocesos; períodos de estancamiento o de lento avance, todo lo cual depende de todo un complejo sistema de influencias, de armonía y equilibrio entre los factores internos y externos en cada sujeto. Es por su naturaleza un proceso flexible, integrador, al que le favorece la imaginación de estudiantes y profesores, la auto-educación, la autonomía, la independencia, la perseverancia, la reflexión y la responsabilidad, el amor al estudio, a la escuela, al ser humano, con un alto compromiso social. Todo ello se puede lograr con una estrategia didáctica que tenga como fin el desarrollo de esta importante cualidad de la personalidad del estudiante.

La creatividad en la solución de problemas

Según, Pérez, González & Sifredo (2012), la actividad creativa emerge básicamente como solución de problemas, tal afirmación tiene su basamento en el estudio de la teoría cognitiva de la creatividad, en la que se ha establecido un modelo secuencial de etapas por las que transcurre el pensamiento hasta producir un resultado creativo.

Como se afirmó anteriormente la actividad creativa, tiene como particularidad, que surge a partir de la determinación de una necesidad a la que no se le puede dar solución con los recursos que posee el sujeto y que se transforma en el interés que lo impulsa a la creación de un resultado, pero a través de un acto valorativo en el que el individuo selecciona lo más conveniente para alcanzar su meta y lo desarrolla.

Parafraseando al matemático francés Poincaré (1908)- citado por Arteaga, 2016, se puede afirmar que la génesis de la actividad creativa del estudiante en las clases de Física, es un problema que tiene que despertar su interés, condición *sine qua non* para desplegar todo su potencial creativo. Por esa razón un profesor de Física que tiene como intención desarrollar la creatividad de sus estudiantes tiene que proponer a sus estudiantes problemas desafiantes, que tienen que ser fascinantes, emocionantes, que acaparen su atención. Los problemas de final abierto, los problemas cerrados con varias vías de solución, los relacionados con su entorno, con sus experiencias cotidianas, son buenos candidatos para estos fines (Rivero, Mesa & Torres 2012).

Una de las razones que se esgrime para justificar que la resolución de problemas sea un objetivo indeclinable de la enseñanza de la Física es que fomenta la creatividad. Pero el hecho de que la resolución de un verdadero problema sea un acto creativo tiene importantes consecuencias de tipo didáctico relativas a los siguientes aspectos: el tipo de problemas que se propone a los estudiantes verdaderos problemas; el pensamiento que se potencia; el uso y gestión del tiempo (porque el tiempo invertido en la resolución de un verdadero problema no puede preverse de antemano) y la evaluación de los estudiantes (los procesos y progresos, no sólo los resultados), entre otros. Todo esto requiere introducir modificaciones importantes en el desarrollo habitual de las clases de Física que inciden en la programación, en la organización, en la selección de actividades, en el modo de agrupamiento de los estudiantes, en la intervención del profesorado o el clima de la clase.

Cuando la resolución de problemas se plantea ejemplificando a los estudiantes métodos o procedimientos que luego se les pide que apliquen a otros problemas semejantes propuestos por el profesor, no se favorece que desarrollen la creatividad, pues de alguna forma se les está indicando el camino a seguir según "la" respuesta esperada por el profesor, aunque ese camino necesite algunas adaptaciones, y no se les pide explorar otros caminos seleccionando aquellas estrategias que les parezcan más adecuadas.

Plantearse como objetivo el desarrollo de la creatividad supone seleccionar problemas adecuados a tal fin, trabajar con una metodología que ayude a identificar bloqueos, al tiempo que fomente la fluidez de ideas y la flexibilidad de pensamiento, y crear un ambiente de aprendizaje que lo haga posible, donde prime la libertad, se potencia la confianza en las propias capacidades, se busquen distintas aproximaciones a los problemas y se favorezca el intercambio, la comunicación y el contraste de ideas.

Los problemas abiertos que exigen seleccionar datos o determinar condiciones para poder llegar a una solución, como las investigaciones o los proyectos de trabajo alrededor de una situación de unas cuestiones, favorecen el pensamiento creativo. También los problemas cerrados si con ellos se trata de ver varias vías de resolución o si sirven de punto de partida para la reformulación de nuevos problemas cambiando los datos, la condición o la pregunta. Se trata en definitiva de considerar los problemas como entornos de aprendizaje que dan pie a desarrollar la flexibilidad o cambio de punto de vista, la fluidez de ideas y la originalidad (Arteaga, 2012; Armada, Arteaga & Del Sol, 2016).

Es importante aclarar que no basta con saber qué tipo de problemas propician el despliegue del potencial creativo de los estudiantes, sino también las etapas por las que atraviesa el proceso de solución de problemas que requieren de ingenio y creatividad para su solución. Entre los conocidos modelos operacionales de la creatividad, los que mejor ilustran las fases de este proceso, se encuentran el de Poincaré, 1908, J. Dewey, 1910; Wallas, 1926; Rossman, 1931, Majmutov, 1983, Minujin, 1990-citados por Arteaga, 2012.

Arteaga (2012), describe estas etapas tomando como base los postulados de la enseñanza problemática. Este autor reconoce siete etapas en el proceso cognoscitivo creador. Estas etapas son:

6. Constatación de una dificultad.
7. Identificación y formulación del problema.
8. Intento de solucionar el problema utilizando los procedimientos de solución y los conocimientos ya adquiridos (empleo de la lógica).
9. Búsqueda de un nuevo procedimiento de solución, que incluye la búsqueda de información relacionada con el problema, independientemente de su utilidad o no, el establecimiento de nuevos nexos y relaciones y el hallazgo del nuevo procedimiento de solución.
10. Realización del principio de solución hallado.
11. Evaluación y elaboración del principio de solución encontrado.
12. Comunicación de la solución y del principio de solución encontrado a personas interesadas.

Finalmente, el mencionado autor señala:

Es importante destacar que las etapas identificadas no se cumplen de forma rígida, ni esquemática, ni ocurren de la misma manera en todos los estudiantes. Algunas de ellas se pueden omitir y otras se pueden superponer. La manifestación de cada una de ellas varía de acuerdo a las exigencias específicas del tipo de tareas creativas que se resuelven, del grado de desarrollo de las potencialidades creativas de los estudiantes y de las condiciones en que se ejecuta la actividad (Arteaga, 2012).

Las etapas antes señaladas constituyen para el docente una guía para dirigir la actividad creadora de los estudiantes durante la solución de problemas. Es importante cuando el estudiante tenga dificultades en la solución de la tarea, saber en qué etapa se encuentra y qué tipo de ayudarse le puede brindar.

Diseño de la estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes en la asignatura Física I

La estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en la asignatura Física I, de la carrera Matemática-Física, consta de cuatro etapas fundamentales: Diagnóstico, Planeación, Ejecución y Evaluación

Objetivo general de la estrategia didáctica:

Desarrollar las potencialidades creativas en los estudiantes mediante la solución de problemas que exijan la aplicación creadora de contenidos de la asignatura Física I.

Etapas de la estrategia

La estrategia diseñada cuenta con cuatro etapas (Figura 1). En cada etapa se precisan las acciones y orientaciones metodológicas. Las acciones que se presentan, pueden ser enriquecidas a partir de la experiencia y del análisis que resulte como parte de su aplicación. Entre las acciones de la estrategia existe una estrecha relación, las mismas se complementan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de Física I, posibilitando que el estudiante se apropie del contenido de la asignatura de forma creadora.

Primera etapa: Diagnóstico

Objetivo: Determinar el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes del primer año de la Carrera de Matemática-Física en la asignatura Física I.

Acciones a desarrollar:

13. Elaborar la prueba pedagógica para establecer el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes.
14. Aplicar el instrumento elaborado.
15. Analizar los resultados obtenidos.
16. Valorar el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Orientaciones Metodológicas para implementar la etapa de diagnóstico:

Una de las primeras tareas necesarias en la elaboración de una estrategia es, indudablemente el diagnóstico. Esta etapa permite obtener a través de la aplicación de diferentes de métodos de investigación, la información suficiente para identificar las principales carencias acerca del desarrollo de la creatividad y la diferencia existente entre el estado actual y el estado deseado. La realización de un diagnóstico conlleva una evaluación para la planificación de un proceso de intervención que posibilite el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

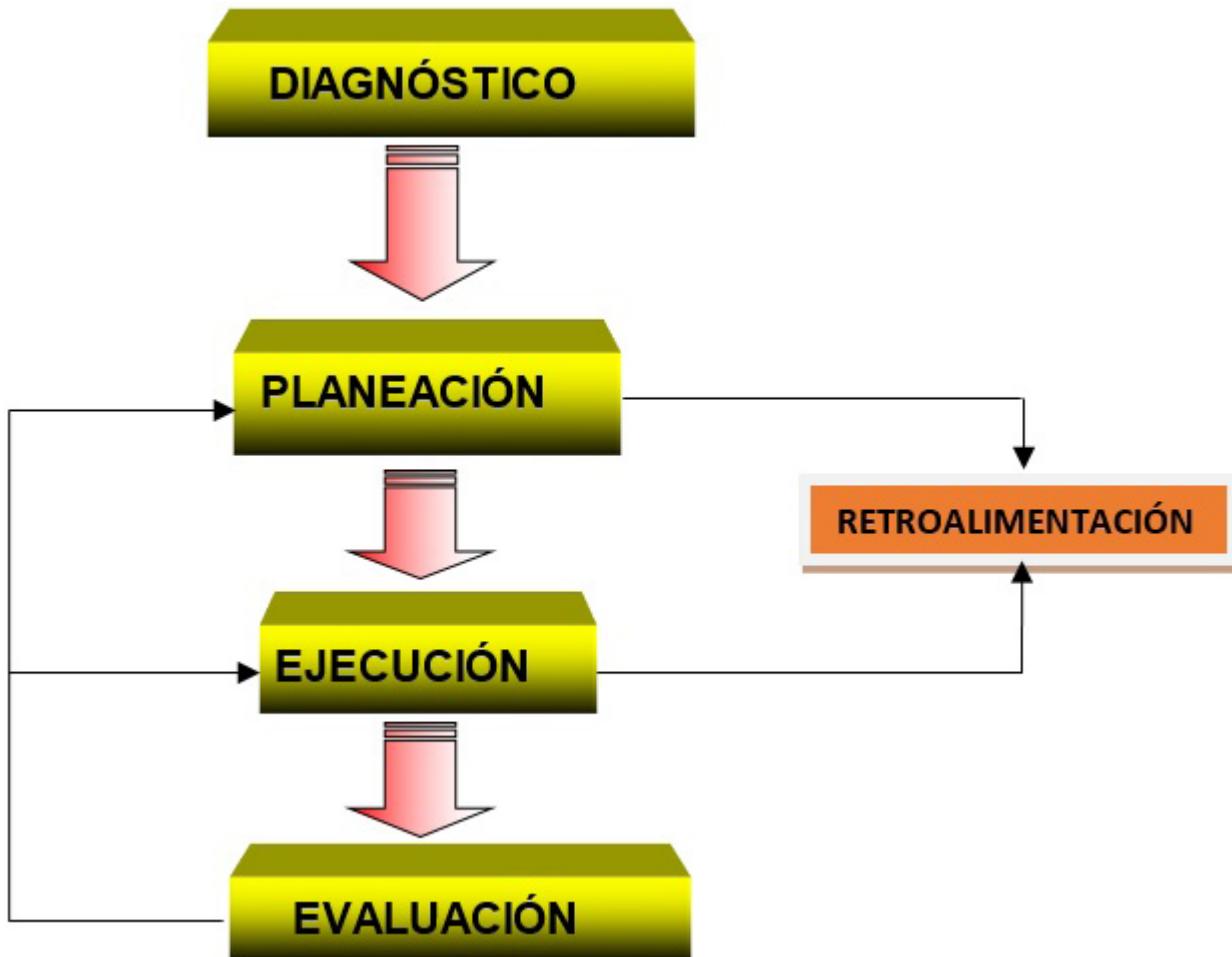


Figura 1. Diseño de la estrategia.

Segunda etapa: Planeación

Objetivo: Planificar las acciones a ejecutar para propiciar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la asignatura.

En esta etapa se define el sistema de acciones que promuevan la transformación del objeto desde el estado actual al estado deseado: planificación de las acciones para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

Para desarrollar la creatividad en los estudiantes, no solo bastan las acciones individuales por parte del profesor, sino la planificación y desarrollo de actividades que conduzcan al logro de este propósito.

Acciones a desarrollar:

17. Analizar los contenidos de cada unidad temática, precisando: los objetivos y el sistema de conocimientos.

Para este estudio se debe realizar una breve panorámica del saber (saber conceptual) y del saber hacer (saber

procedimental) que deben asimilar los estudiantes, así como establecer los conocimientos previos (prerrequisitos) que debe tener el estudiante. Este análisis debe precisar las aplicaciones prácticas del conocimiento a la vida y su relación con otras áreas del saber.

18. Seleccionar y/o elaborar los problemas que requieren de pensamiento creativo para su solución.

Requisitos a tener en cuenta en la selección de los problemas:

- Contener problemas cualitativos, dirigidos a la formación de las primeras ideas científicas sobre los subsistemas conceptuales de cada unidad didáctica (problemas dirigidos a la búsqueda del conocimiento científico)
- Incluir problemas cualitativos y cuantitativos variados por el conjunto y formas de manifestarse los fenómenos a los que estos se refieren y por su vínculo con otras áreas del saber.

- Prever diferentes momentos de síntesis y generalización.
 - Considerar el aumento gradual del nivel de complejidad y del grado de dificultad.
19. Resolver cada problema seleccionado para planificar niveles de ayuda (impulsos heurísticos) que se pueden ofrecer a los estudiantes en cada etapa del proceso de solución del problema.
20. Tomar decisiones en cuanto a la organización de los estudiantes para la solución de la situación planteada. Puede emplear el trabajo en pequeños grupos o trabajo individual, en dependencia del grado de complejidad de la situación y del nivel de preparación y desarrollo de los estudiantes como resultado del diagnóstico.
21. Precisar en qué momento del proceso de enseñanza aprendizaje (según las intenciones) se propondrá cada problema.

Orientaciones Metodológicas para implementar la etapa de Planeación.

La preparación del profesor para que desarrolle la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la actualidad ocupa un espacio esencial con el propósito de aportar propuestas para la mejora de la docencia y la formación profesional del estudiante. Debe quedar claro en el profesor como se diseñan los problemas con carácter creativo.

El profesor debe considerar que, para desarrollar la creatividad en los estudiantes, estos tienen que estar suficientemente motivados y sientan la necesidad de solucionar nuevas situaciones a partir de los contenidos que poseen, tienen que tener una alta implicación.

Tercera etapa: Ejecución

Objetivo: Ejecutar las acciones de la etapa de planeación.

Acciones a desarrollar:

22. Iniciar la clase con el planteamiento de situaciones problemáticas que le permitan al estudiante identificar y formular el problema docente del cual deben ocuparse.
23. Organizar a los estudiantes en el análisis de la situación utilizando técnicas participativas en el grupo grande (todo el grupo), tales como: torbellino de ideas (brainstorming), etc., para que analicen, aporten experiencias y nuevas expectativas en relación con la solución.
24. Brindar apoyo heurístico en la dirección del proceso de comprensión, utilizando impulsos, tales como: ¿De qué se trata en el problema? ¿Qué se busca? ¿Es

posible formular la situación de otra manera? ¿Qué relación existe entre los elementos dados (condiciones)? ¿Qué relación existe entre las condiciones y las exigencias? ¿Puede representarse gráficamente la situación? ¿Es necesario introducir variables? ¿Qué representan?

- Como resultado de esta acción los estudiantes analizan la formulación, detectan palabras de dudoso significado y buscan información, independientemente de su utilidad o no, se orientan en el proceso de solución, reconocen datos, incógnitas, condiciones accesorias, se trazan objetivos que le permitan alcanzar la solución. Buscan conocimientos que pueden relacionar los datos y la incógnita y los procedimientos usados en situaciones similares (analogías), reformulan sucesivamente el enunciado, etc. (preparación- incubación).
25. Utilizar el trabajo en pequeños grupos, subdividir el grupo para que los estudiantes trabajen en la búsqueda de la idea o vía de solución, empleando técnicas grupales en pequeños grupos, tales como: Phillips-66, grupo de discusión, servicio de estado mayor, etc. (esta subdivisión puede hacerse en grupos homogéneos o heterogéneos)
26. Brindar apoyo heurístico para orientar a los estudiantes en el proceso de búsqueda de la vía de solución para resolver el problema planteado y en la formulación de ideas hipotéticas, tales como: ¿es posible el empleo de una fórmula? ¿Cómo pudiera obtenerse lo que se busca? (este apoyo se hace a petición de cada subgrupo o de cada alumno).
- Como resultado de esta acción el estudiante encuentra la idea que permite solucionar el problema, elabora y desarrolla la estrategia para resolverlo (iluminación).
27. Dirigir el proceso de comunicación de los resultados, buscar conclusiones por consenso, transformar respuestas en hipótesis.
- Como parte de esta acción el estudiante comunica los resultados, enmienda su respuesta y arriba a conclusiones.
28. Controlar la pertinencia de los resultados y proponer la búsqueda de nuevas soluciones o vías de solución.
- El resultado de esta acción se materializa en los estudiantes en el diseño definitivo de la vía de solución, así como en la validación de la hipótesis elaborada, en la búsqueda de otras soluciones o variantes de solución para el mismo problema y en la identificación de nuevos problemas (primer paso en el acto creativo).
- #### *Orientaciones Metodológicas para implementar la etapa de ejecución.*
- En el desarrollo de esta etapa debe prestarse especial atención a tres aspectos muy importantes: la forma en

que se organiza la participación de los estudiantes en el proceso de solución del problema, la combinación e integración de técnicas para el trabajo en el grupo grande, en pequeños grupos y de forma individual, y los niveles de ayuda que se le darán a los estudiantes en cada etapa del proceso de solución del problema.

En relación con los niveles de ayuda hay que tener en cuenta la actitud que debe asumir el profesor durante la realización de las tareas/problemas por parte del estudiante, debe caracterizarse por ser una actitud estimuladora- participativa.

Cuarta etapa: Evaluación

En esta etapa el profesor realiza reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Física I con el propósito de prestar atención a los modos de actuación del estudiante; así como valorar su quehacer docente. Se aplica además una prueba pedagógica para corroborar los cambios producidos en el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes, no debe olvidarse que para medir el nivel de desarrollo de la creatividad no basta con la simple aplicación de una prueba pedagógica, es necesario, además, hacer valoraciones sobre el acto creativo en sí- estrategias utilizadas- y aquellos recursos personológicos comprometidos con la creatividad, para lo cual se requiere de otros instrumentos evaluativos, tales como el análisis de los resultados de la actividad de los estudiantes durante la ejecución de la actividad, y la realización de entrevistas clínicas.

En el trabajo que se presenta se asume la evaluación como proceso y resultado a la vez, por lo que es necesario considerar el para qué, el qué y el cómo.

El ser proyectado como una etapa concreta de la estrategia, no significa que solo se limite la misma a un momento y tiempo determinado; si no que está concebida en toda la estrategia, en cada una de sus etapas, desde el diagnóstico del proceso hasta la etapa final, pues se hace necesario evaluar, en todo momento, retroalimentándose de los resultados parciales que se van obteniendo.

Objetivo: Evaluar los cambios que se evidencian en el nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes en la asignatura Física I de la carrera Matemática-Física como resultado de la puesta en práctica de la estrategia diseñada.

Acciones a desarrollar:

29. Decidir el tipo de evaluación que se realizará (oral, escrita).
30. Elaborar los instrumentos para la evaluación (pruebas pedagógicas, entrevistas clínicas).

31. Realizar valoraciones sistemáticas sobre el grado de desarrollo de los recursos personológicos que caracterizan la personalidad creadora y que dan cuenta de las potencialidades creativas de los estudiantes, tales como: elevada motivación, capacidades mentales (pensamiento creativo, lateral y divergente), independencia, fluidez, capacidad para reestructurar el campo de acción, etc.

Orientaciones Metodológicas para implementar la etapa de evaluación.

La evaluación del nivel de desarrollo de la creatividad de los estudiantes debe hacerse no desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo, emitiendo criterios sobre el desarrollo de esta importante cualidad de la personalidad del estudiante. Queda claro que cualquier cambio, en el sentido positivo, de su creatividad, también da cuenta del grado de efectividad de la estrategia. La reflexión de la práctica por el profesor retroalimenta el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura y contribuye a su mejor desempeño. La evaluación hay que verla como un momento o etapa de la estrategia y como una acción paralela que está presente en cada etapa, ya que es necesario evaluar (valorar) sistemáticamente los logros que van alcanzando los estudiantes en el desarrollo de esta cualidad.

CONCLUSIONES

La disciplina Física es esencial en la formación básica de los estudiantes de la carrera matemática _Física, ella exige de un proceso de enseñanza – aprendizaje con enfoque desarrollador, que estimule y propicie el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, cualidad esencial de los profesionales de la educación que le permitirá enfrentar y resolver con éxito los problemas pedagógicos profesionales que se presente en el eslabón base (la escuela).

Para desarrollar la creatividad de los estudiantes en Física, no basta con ser un educador creativo, sino que se requiere de la utilización de medios o materiales didácticos que estimulen el acto creativo, lo que unido a la creación de un clima favorable en el salón de clases propicie y estimule el desarrollo de esta importante cualidad de la personalidad del estudiante.

La estrategia didáctica propuesta está conformada por cuatro etapas fundamentales y un conjunto de acciones estructuradas de manera coherente que posibilitan su aplicación, las cuales no son fijas ni inmutables, pueden ser enriquecidas a partir de la reflexión de la práctica del colectivo de profesores, se hace necesario promover la discusión grupal entre los mismos para lograr el intercambio de opiniones que permitirán la valoración de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, E. (2012). *La creatividad en la educación matemática. El reto de la Educación Matemática en el siglo XXI*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Armada Arteaga, L., Arteaga Valdés, E., & Del Sol Martínez, J.L. (2016). El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática. El reto de la educación Matemática en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 12(54), 91-99. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/371>
- Borroto, G. (2006). Creatividad y Educación. Necesidad de desarrollarla en la docencia universitaria. En, *Preparación pedagógica integral para profesores integrales*. (205-226). La Habana: Félix Varela.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., & Silverio, M. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chibás, F., et al. (1993). *La creatividad y sus implicaciones*. La Habana: Academia.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- González, E. (2001). Desarrollo de la creatividad en la formación de los profesionales. *ACIMED*, 9(1), 42-63. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol9_1_01/aci031001.htm
- Martínez, E. M., & González, M. del P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 101-114.
- Mitjáns, A. (1995a). Creatividad, personalidad y educación. La Habana: Pueblo y Educación
- Mitjáns, A. (1995b). Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y a crear. Un enfoque personológico para su estudio y comprensión. En, A., Mitjáns A., J. Betancourt, S., De la Torre, P., Solís – Cámara y M., Díaz (Eds.), *Pensar y Crear. Estrategias, métodos y programas*. (80 – 127). La Habana: Academia.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el SIGLO XXI. *Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior aprobados por la: Visión y Acción* Presentado en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/rau/docs/paris1.htm>
- Pérez, N., González, S., & Sifredo, C. (2012). La estimulación del pensamiento creador durante el aprendizaje de la Física: la resolución de problemas como actividad científico – investigativa. En, N., Pérez, E., Moltó., H., Rivero, C., Sifredo & M., Lastra (Eds.). *Temas seleccionados de Didáctica de la Física*. (125 – 150). La Habana: Pueblo y Educación.
- Rivero, H., Mesa, N., & Torres, R (2012). ¿Problemas de enunciado cerrado o problemas de enunciado abierto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física? En, N., Pérez., E., Moltó., H., Rivero., C., Sifredo & M., Lastra (Eds.), *Temas seleccionados de Didáctica de la Física*. (202 – 213). La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, S. (2013). *Desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la física en el nivel de la Educación Media Superior*. Ciego de Ávila: ISP Manuel Acunce Domenech.
- Sánchez, C. (2010). *Estrategia didáctica para desarrollar las potencialidades de los estudiantes en la física décimo grado del IPVCE Carlos Roloff*. Tesis en opción al grado académico de master en las Ciencias de la Educación. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez Gacía.
- Summo, V., Voisin, S., & Téllez, B.A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 18(7), 83 - 98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299143567005.pdf>

39

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA PRIMARIA

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE MOTHER LANGUAGE: THE READING COMPREHENSION IN THE STUDENTS OF THE PRIMARY BASIC LEVEL

Lic. Marta Elena Burbano Burbano¹

Email: martaeburbano@gmail.com

¹ Institución Educativa Cristóbal Colón. Cali. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Burbano Burbano, M. E. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna: la comprensión lectora en los estudiantes de la Enseñanza Básica Primaria. *Revista Conrado*, 14(65), 310-317. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Leer y escribir son habilidades fundamentales en la sociedad actual éstas permiten unas posibilidades de comunicación inmensas. Un buen dominio del lenguaje escrito permite comprender el sentido de lo que se lee y de igual manera transmitir ideas para que los demás puedan comprenderlas. Colombia se ha puesto en la tarea de dar respuesta al fenómeno pedagógico donde se pretende enfrentar simultáneamente los retos de calidad y de equidad. Para entender el problema de la calidad educativa en Cali, un indicador importante es el desempeño académico de estudiantes de primaria y básica secundaria donde lo referente a la comprensión de lectura es un flagelo que necesita una respuesta de emergencia. El trabajo en cuestión aborda un estudio de diagnóstico sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la básica primaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cali. Los métodos utilizados fueron la observación, entrevista a los docentes, prueba pedagógica a los estudiantes y revisión de documentos normativos, que posibilitaron una valoración general del origen de la problemática, para que sirva de base a direccional las propuestas educativas en pos de elevar la calidad del aprendizaje de lengua materna.

Palabras clave:

Comprensión lectora, enseñanza-aprendizaje, lengua materna, rendimiento académico, calidad del proceso.

ABSTRACT

Reading and writing are fundamental skills in today's society, they allow for immense communication possibilities. A good command of written language allows understanding the meaning of what is read and likewise transmit ideas so that others can understand them. Colombia has set itself the task of responding to the pedagogical phenomenon where it is intended to simultaneously face the challenges of quality and equity. To understand the problem of educational quality in Cali, an important indicator is the academic performance of elementary and secondary school students where reading comprehension is a scourge that needs an emergency response. This work addresses a diagnostic study on the development of reading comprehension in primary school students at the Educational Institution Cristóbal Colón de Cali. The methods used were observation, interviewing teachers, pedagogical test to students and revision of normative documents, which made possible a general assessment of the origin of the problem, so that it serves as the basis for directing the educational proposals in order to raise the quality of mother language learning.

Keywords:

Reading comprehension, teaching-learning, mother language, academic performance, quality of the process.

INTRODUCCIÓN

El propósito fundamental de la educación escolar hoy en día es la formación integral de los estudiantes, sin embargo, alcanzar los estándares de calidad que exige no sólo el Ministerio de Educación Nacional sino poder responder a los requerimientos que propone el mundo se convirtió en una tarea apremiante. Maestros y maestras luchan a diario por hacer diagnósticos que permitan encontrar caminos claros y efectivos para alcanzar desempeños académicos más satisfactorios.

La formación inicia en los primeros grados de la educación básica primaria, luego la media básica y concluye con la universitaria; lo que se espera de este proceso escolar es la formación de estudiantes hábiles en el conocimiento, hábiles en la interpretación, destacados en el saber y saber hacer, sin embargo esta realidad se ve un poco lejana. Los procesos educativos presentan falencias y desde luego la evaluación anual al desempeño de los educandos propuesta por el MEN arroja resultados poco alentadores, de igual manera ocurre con las pruebas internacionales PISA (Marco de referencia para el cuestionario de contexto Pisa (2018) las cuales se realizan con el propósito general de obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y que hasta el momento no dejan en buen lugar a la educación colombiana.

Académicamente la escuela busca formar en los estudiantes estructuras cognitivas que involucren sus vivencias, intereses, cultura, el entorno, alcanzando así la formación de individuos integrales capaces de actuar acertadamente en el contexto donde se encuentren, convirtiéndose en personas influyentes a una mejor sociedad.

Algunas de las metas apremiantes por desarrollar a nivel de los centros educativos son las habilidades lectoras en los estudiantes, las cuales se proponen desde los Lineamientos Curriculares (1998). Diversos autores han dedicado esfuerzos al estudio de este tema de la lectura y su comprensión como es el caso de Jiménez (1977); Turner (1978); Cascante (1978); García (1978); Carvajal (1994), quienes reconocen la lectura como un recurso para la adquisición progresiva de conocimientos, por lo que es preciso insistir en el reforzamiento del dominio de su técnica, conjuntamente con la comprensión y en el trabajo con la diversidad textual, como expresan Massip (2004) y Pérez (2006), por cuanto corresponde a la escuela ser la generadora de acciones que puedan permitir que el estudiante alcance niveles adecuados de lectura y la comprensión de la misma.

Muchos autores coinciden en reconocer que leer es comprender, existen quienes han profundizado en que la comprensión lectora se asocia a los procesos mentales; entre los que figuran Carbonell (1989); Cuetos (1990); Anderson (1997); y Cassany (2001).

Roméu (2003), por su parte insiste también, en que para el logro de la comprensión es necesario el dominio del código lingüístico y de su funcionamiento, mientras que Anaya (2005), refiere que se ponen en acción un conjunto de saberes y destrezas como recordar, adquirir información, relacionar y elaborar el significado. Domínguez (2013), por su parte, insiste en que sistematizar la lectura es la mejor fórmula para solucionar los problemas con la comprensión.

Pero para desarrollar una mejor comprensión lectora se debe partir de como se está enseñando la lengua materna en las escuelas. Por tanto es preciso reconocer como se desarrollan las prácticas educativas en la enseñanza del lenguaje ya que como decía Vendryes referenciado por Quilis (2010), el lenguaje es como la capa de hielo que se forma en la superficie del río, debajo de la cual fluye el lenguaje en su forma más espontánea. Sólo a través de la enseñanza del lenguaje de manera significativa se podría esperar una mejor comprensión lectora.

La importancia que la lectura tiene a nivel educativo es de tal magnitud que se puede atribuir el éxito o el fracaso escolar a los niveles lectores que posea un estudiante. Sin embargo la lectura no sólo nutre el intelecto sino que se convierte en la vía para la formación del ser como lo es la adquisición de virtudes como la amabilidad, la generosidad y la simpatía. Se debe estimular la lectura y planear el desarrollo del comportamiento lector en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural, promoviendo la reducción de la desigualdad que la sociedad actual retrata por tal motivo Despertar, desarrollar y Sostener el comportamiento lector es vital en la etapa escolar (Duarte 2012).

El objetivo fundamental en este trabajo es precisamente abordar un estudio de diagnóstico sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de la básica primaria en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cali debido a las dificultades que presentan los niños en los procesos de comprensión lectora y además por el bajo desempeño académico que se ha venido registrando año tras año.

DESARROLLO

En el desarrollo investigativo fue asumida una complementariedad metodológica justificada por la necesidad de la implementación de un grupo de técnicas donde se

recurre a elementos cualitativos y cuantitativos, se tuvo en cuenta el trabajo con muestra intencional de 32 estudiantes del grado quinto de la básica primaria y otra de 10 profesores para el caso de las entrevistas. En este estudio exploratorio se recurrió a la observación científica, a 2 pruebas pedagógicas con características diferentes para proceder luego a la comparación y entrevistas a los docentes.

El estudio se efectuó en dos momentos, primeramente se realizó por parte de la investigadora dos pruebas pedagógicas y las observaciones para determinar los conocimientos que los alumnos tenían sobre comprensión lectora. Una segunda parte sirvió para realizar las entrevistas a los profesores para conocer el nivel de conocimientos que tenían los docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna y la comprensión lectora. Se tuvo para este estudio la información sobre algunos conocimientos sobre la comprensión lectora ofrecidos por los alumnos. Los elementos abordados en las entrevistas estuvieron relacionados con identificar el conocimiento de los docentes para dar tratamiento a la comprensión lectora.

La observación utilizada fue una observación participante y el proceso se realizó antes, durante y después del ejercicio con los alumnos para poder obtener la mayor cantidad de información que permitió realizar el análisis teniendo en cuenta todos los factores objetivos y subjetivos del proceso de lengua materna. Lo que contribuyó a conocer los comportamientos de los alumnos durante el estudio.

Se aplicaron dos modelos de pruebas pedagógicas intencionadas que midieran los mismos objetivos y componentes pero con variantes diferentes de desarrollo. Las características de las pruebas en concreto utilizadas se describen a continuación:

- La Evaluación N° 1, La prueba presentada a los estudiantes se realizó leyendo en voz alta los textos y preguntas por la maestra acompañante, los cuales estaban proyectados desde el video bean. Cada pregunta se debía responder en un espacio de un minuto contabilizado con el cronómetro inmediatamente después de leerse el ítem a responder. La prueba constaba de 18 preguntas donde se evaluaba principalmente el desempeño de los estudiantes en los componentes semántico, sintáctico y pragmático. A cada estudiante se le entregó una hoja de respuestas donde aparecía el número de la pregunta y cuatro opciones de respuestas señaladas con las letras A, B, C Y D (cada respuesta se marcaba inmediatamente después de ser leída la pregunta)
- La Evaluación N° 2, La prueba entregada a los estudiantes constaba de 20 pregunta referentes a dos textos escritos y preguntas dependiendo la situación del

enunciado. Se busca identificar el desempeño de los estudiantes frente a los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Cada estudiante debía leer los textos y enunciados y señalar la respuesta que consideraran sea la correcta (cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta identificadas con las letras A, B, C Y D).

- En el caso de las pruebas se utilizó un análisis porcentual de los resultados de los alumnos para identificar y comparar los resultados generales, de igual manera se utilizó la técnica de análisis e interpretación de los datos para hacer un análisis más interpretativo de estas pruebas y sus resultados por componentes.

Resultados cualitativos de las pruebas

Por medio de la observación del grupo durante la aplicación del primer examen se pudo comprobar que al momento del mismo algunos estudiantes demostraban mayor comprensión cuando escuchaban las lecturas y con expresión de satisfacción rápidamente señalaban en su hoja de respuestas la que consideraban correcta. Muchos de los estudiantes respondieron las preguntas en menos tiempo del dado (un minuto) sin embargo por apresurarse no eran totalmente responsables de la letra que marcaban como respuesta. La actividad con este tipo de lectura ocasionaba en repetidas ocasiones que los niños se desordenaran. A medida que se iba desarrollando el cuestionario la maestra permitió que diferentes estudiantes participaran leyendo los textos y las preguntas. Se apreció que algunos de los niños y niñas no tenían una lectura fluida lo que hacía que sus compañeros intentaran leer al mismo tiempo ocasionando dificultad en la escucha y dispersión del grupo.

Se pudo apreciar el caso de estudiantes que al escuchar la lectura, manifestaban saber la respuesta, pero al momento de señalar la opción lo hacían de manera errada, mostrando mucha inseguridad y aunque volvían a hacer la lectura en el tablero no lograban marcar la letra correcta.

Se pudo reconocer, además, que soslayaban el significado de palabras. Aparentemente mostraban tener claridad en el texto, pero a la hora de cuestionar sobre el significado de diferentes términos, los niños y las niñas respondían por asimilación con el sonido de alguna palabra semejante y que no generalmente se acercaba al significado. En general se mostraron muy alegres ya que fue una actividad participativa simulando un juego, el apresuramiento a responder fue la principal acción observada.

Durante el desarrollo de la segunda prueba se pudo apreciar la concentración en la mayoría de los estudiantes, demostraron intención de realizar un mejor análisis.

Al transcurrir alrededor de 15 minutos se notó que algunos estudiantes intentaban ver la prueba del compañero (demostraban inseguridad). Después de transcurrido un tiempo se notó un poco de indiferencia con la solución de la prueba por parte de algunos estudiantes, los cuales comenzaron a hablar y a reírse, se les hizo la recomendación de prestar atención a lo que estaban desarrollando, pero no se volvió a tener la misma atmósfera de tranquilidad que al inicio de la prueba. Todos los estudiantes resolvieron la totalidad del cuestionario. (Pocos estudiantes respondieron en un menor tiempo la). Los estudiantes estuvieron atentos gran parte del tiempo y al enfrentarse a la prueba escrita asumieron la actitud de un examen. El orden fue mayor que en la primera prueba.

Los resultados cuantitativos de las pruebas.

Durante la primera prueba. La población analizada está compuesta por 18 niños y 14 niñas con edades entre los 10 y los 12 años de edad.

Los resultados muestran que en el grupo de 32 estudiantes 7 niños desarrollaron la prueba obteniendo mejores resultados, 3 niñas y 2 niños tuvieron más de 15 preguntas acertadas sobre una base de 18. Se encuentra un grupo de 17 estudiantes que responden entre 10 y 14 preguntas acertadamente y una cantidad de 10 estudiantes que respondieron menos de 10 preguntas correctamente.

Se analiza resultados según los componentes evaluados obteniendo los siguientes resultados. Componente Sintáctico 69%, componente Semántico 54% y en el componente pragmático 57%, siendo el componente sintáctico el que tiene mayor fortaleza y el Semántico presenta debilidad.

Durante la segunda prueba. La población analizada está compuesta por 18 niñas y 14 niñas con edades entre los 10 y los 12 años de edad.

Los resultados muestran que en el grupo de 32 estudiantes, 7 niños desarrollaron la prueba obteniendo mejores resultados, 6 niñas y 1 niño tuvieron más de 16 preguntas acertadas sobre una base de 20. 7 estudiantes respondieron entre 16 y 19 preguntas acertadamente, 11 respondieron entre 11 y 15 preguntas correctamente y 14 estudiantes respondieron menos de 10 preguntas.

Se analiza resultados según los componentes evaluados obteniendo los siguientes resultados. Componente Sintáctico 61%, componente Semántico 47% y en el componente pragmático 57%, siendo el componente sintáctico el que tiene mayor fortaleza y el Semántico presenta debilidad.

Las pruebas realizadas permiten hacer una triangulación de resultados que llevaron a unas generalidades sobre la problemática de la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de básica primaria. Los tres componentes evaluados fueron semántico, sintáctico y pragmático, estos obtuvieron unos porcentajes de desempeño así: Componente sintáctico 65%, componente semántico 50% y el componente pragmático 57%. Estos resultados demuestran bajos niveles en el proceso de comprensión lectora siendo preocupante el componente semántico el cual se encuentra en un 50%. A pesar de que el componente sintáctico presenta más fortaleza, el porcentaje no deja de estar bajo. Cabe resaltar que los resultados de los componentes en las dos pruebas fueron muy similares.

Cabe resaltar que, para desarrollar las habilidades para alcanzar una comprensión lectora en los estudiantes, es necesario que el proceso de enseñanza de estas habilidades tenga una intención; debido a que cuando el estudiante hace la lectura debe identificar el mensaje basándose en las habilidades que haya desarrollado (Condémarín 1999), aquí juega un papel importante los aprendizajes previos y el léxico que se maneje.

Criterios generales emitidos por los docentes.

Dentro del aula de clase deben realizarse procesos de aprendizaje importantes para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, por lo cual es necesario tener presente el quehacer de los maestros y maestras, identificar sus saberes, intereses, necesidades, metodologías, que elementos consideran esenciales para alcanzar la meta de una mejor comprensión en los estudiantes. Es así como se toma una muestra de docentes quienes compartieron sus saberes frente a cómo ven el proceso de enseñanza de la lengua materna y su relación con la comprensión lectora.

Los docentes respondieron algunos interrogantes por medio de una encuesta escrita, de éstas se extrajo la información que a continuación se detalla.

Frente a que entienden por procesos de enseñanza de la lengua materna los docentes encuestados concuerdan que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna aborda diferentes pasos en los que un niño adquiere el lenguaje, inicialmente en el seno materno o núcleo familiar para luego desarrollar habilidades (hablar – escuchar – leer – escribir) a través de unas prácticas escolares sencillas pero significativas, permitiendo comunicarse a través de la lectura, comprensión, construcción de textos orales y escritos, empleando las grafías y signos de puntuación de acuerdo con las normas de la lengua y de las exigencias del nivel o grado, estos aprendizajes les permitirán proveerse de más datos lingüísticos.

En el desarrollo de las actividades escolares, los docentes reconocen que existe elementos favorables para que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna se lleve a buen término, entre estos se puede citar el factor afectivo trasmítido por sus padres y/o familia, la socialización temprana del niño, el conocimiento de su entorno, la libertad en la expresión diaria, los diferentes tipos de lectura (de imágenes, de audios, de grafos), el acompañamiento familiar, el desarrollo adecuado de la motricidad gruesa al iniciar y fina posteriormente, la interacción docente alumno, ya que el docente es el acompañante importante para que la lengua materna sea fundamentada y empoderada en su formación intelectual además sería necesaria la presencia de profesionales de apoyo contactados a través de convenios interinstitucionales.

Los docentes expresan que las expectativas en el aprendizaje de sus estudiantes son grandes, sin embargo en el quehacer pedagógico se ven enfrentados a barreras que limitan y pueden entorpecer los aprendizajes de los educandos como por ejemplo el paradigma familiar sobre iniciar la escritura anticipadamente o la manipulación de instrumentos para escribir (colores, crayones, lápices, etc.); la forma en que la familia le habla al niño desde muy temprana edad usando palabras ininteligibles, ambientes poco favorables para los niños llevándolos a desarrollar miedo, ansiedad, frustración; fracasos que no sólo se darán en la lectura sino también en el resto de las áreas del conocimiento, los traumas que puedan haber ocurrido en el momento del parto y en algunos casos durante el embarazo, poca relación afectiva con la familia. Por otro lado también se debe analizar los trastornos de atención u otras tipologías de necesidad educativa especial o con excepcionalidad donde los docentes se ven limitados ya que la capacitación para estos casos no es constante. También se debe tener en cuenta el uso de textos de lectoescritura que limitan y muchas veces son carentes de significado para el niño porque no pertenecen a su contexto social.

Frente a las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, las consideran adecuadas para garantizar una buena enseñanza, sin embargo se debe tener en cuenta que depende en gran medida de las metodologías utilizadas por el éxito de los estudiantes por el contrario, pedagogías carentes de creatividad, imaginación y significación generan dificultades en el aprendizaje (Madero 2011). Actualmente la experiencia ha demostrado que un solo método no basta, cada niño aprende de una manera específica entonces hay que explorar el método silábico, el fonético, el método global partiendo de cuentos y vivencias, etc procesos que inician desde los primeros

años de escolaridad que se verán reflejados en los comportamientos en los grados superiores.

Un aspecto importante para lograr mejores aprendizajes es reconocer los elementos esenciales para lograr ambientes favorables en el proceso de la enseñanza aprendizaje y en este aspecto los docentes encuestados concuerdan en que para lograr espacios aptos para tal fin es preciso contar con acuerdos y normas de convivencia, que permitan la construcción de buenas relaciones personales y el fortalecimiento de los valores. Frente a lo pedagógico, involucrar a los niños desde el inicio del año escolar en la programación de temas con una lluvia de ideas sobre lo que quieren aprender (en todas las áreas de conocimiento) esto unido al plan curricular permitirá la organización de mejores proyectos de aula. Proponer un periódico mural donde los niños escriban lo que piensan y sientan respecto a sus compañeros y actividades de clase expresando lo que proponen, lo que critican y lo que aceptan.

No se debe dejar de lado la importancia que tiene el espacio físico el cual debe contar con aulas de clase adecuadas en cuanto a iluminación y ventilación, adecuación de mesas de trabajo colaborativo, variedad de material didáctico, herramientas tecnológicas y todas aquellas ayudas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento del espacio.

Adentrándose en el tema de la comprensión lectora, se hace pertinente indagar en los saberes de los docentes frente a lo que entienden por dicho tema, las respuestas generalizaron que la comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector inicia el camino al conocimiento, elaborando un significado en su interacción con el texto, donde relaciona los conocimientos previos con el texto llegando a una conclusión siendo ésta la comprensión.

Fomentar la comprensión lectora es fundamental y ésta sólo se da reuniendo elementos que aporten a tal fin, por esta razón es preciso buscar que el estudiante se enamore de la lectura, entregando textos de su interés o del interés del lector; el lenguaje utilizado debe ser apropiado para la edad y nivel del estudiante.

La exploración del material de lectura es un elemento básico, que el estudiante exprese antes de iniciar la lectura de qué cree que ésta se trata, cuál podría ser el título del texto, qué le representa el dibujo de la portada, etc. Y la exploración de conocimientos previos, antes de la lectura, se busca explorar lo que los estudiantes ya saben sobre el tema. También es importante lo que creen saber teniendo en cuenta que el conocimiento es un proceso de construcción social. Con los aportes de todos, los conceptos y las definiciones salen a la luz.

Frente al nivel literal: abrir un espacio para la lectura, la cual puede ser realizada por el docente en voz alta y luego los niños en forma individual, o inverso.

Luego entregar a los niños y las niñas las preguntas de comprensión literal, dejando la lectura en sus manos para que ellos consulten y respondan, no siempre el cuestionario se responde en forma escrita, como alternativa se puede hacer verbalmente.

Para fortalecer el nivel inferencial se requiere realizar las preguntas que tienen que ver con lo que está implícito en el texto, exigen un proceso mental deductivo. Inferir implica que los elementos de la respuesta están en el texto (pistas o indicios).

La promoción y animación a la lectura se debe garantizar con el fin de ofrecer a los niños un espacio lúdico y divertido que genere en ellos el deseo de acercarse más a los libros. Y con los procesos mencionados anteriormente se pretende que los estudiantes desarrollos: la competencia enciclopédica (capacidad de información), la competencia gramatical o lingüística, la competencia semántica (significado de microestructuras), la competencia pragmática, la competencia literaria (lenguaje elaborado) y la competencia poética (crear y producir textos)

Hablar de comprensión lectora significa hablar de la lengua materna Quilis (2010), la enseñanza de la lengua materna.), es por eso que el aprendizaje de la primera está totalmente ligado a la enseñanza de la segunda. Para lograr una comprensión lectora en los estudiantes la lengua materna no puede limitarse a la interpretación mecánica de grafos, es la poca comprensión lectora de nuestros niños y adolescentes uno de los principales factores que afectan los resultados en las pruebas estatales. La enseñanza de la lengua materna debe enfocarse en lograr la interacción del niño con el texto, despertar el interés al participar en las diferentes actividades lectoras, creando una relación con el escrito, lo que a futuro le permitirá adquirir conocimientos, que luego podrá utilizar en el momento en que se enfrente a diversas lecturas; adquiriendo un gusto por seguir aprendiendo, desde luego se debe tener en cuenta la realidad del contexto social y las vivencias personales de cada niño.

Los docentes se preparan constantemente en la programación de actividades que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora en las clases de lengua materna. A continuación, se puede apreciar algunos ejemplos:

- Realización de diferentes lecturas y en diversas formas (mental, en voz alta, grupal, etc), la redacción sencilla de textos según temas de interés, etc.

- Reconstrucción oral del cuento o lectura realizada (resumen con sus propias palabras).
- Búsqueda de vocabulario desconocido en el diccionario.
- Acompañar la comprensión lectora con un dibujo del tema.
- Lectura de textos locales.
- Conversatorios sobre Los textos leídos.
- estimular el trabajo en grupo e indagación de lo no comprendido.

Actividades como las anteriores son desarrolladas por los docentes buscando que los estudiantes adquieran una mejor comprensión lectora, por tal motivo ven pertinente que los niños y niñas aprendan a indagar, curiosear e investigar lo desconocido y todo aquello que llame su atención y de igual manera expresar su punto de vista (sentido crítico). A leer y escribir desde un contexto personal, familiar y social (entorno). A seguir instrucciones verbales y escritas, lo que afina la atención y concentración del niño. A inferir extrayendo la información implícita en el texto, para lo cual necesita tener un bagaje de información nutrida a partir de múltiples lecturas de la cotidianidad, gráfica, publicitaria, enciclopédica, científica, literaria, espiritual, etc. A cultivar el gusto e interés por la lectura con propuestas novedosas A desarrollar aspectos importantes de la lengua materna como la expresión oral y escrita, la concordancia, la gramática, la ortografía, el significado de las palabras (vocabulario)

Teniendo en cuenta lo anterior es de relevancia ubicar el papel del maestro en la formación lectora de los escolares, la primera lectura que el profesor-crítico reflexivo debe hacer hoy en día es la lectura de sí mismo, de su identidad, al tiempo que hace una lectura mayor de las necesidades de su pueblo y de su realidad social. He ahí un principio según el cual debe actuar el maestro. Cuando haya logrado eso, será más fácil informarse y comprender su práctica social y cultural pudiendo así guiar de una manera más eficaz el proceso de aprendizaje de los jóvenes lectores. El maestro es pues, la clave principal para generar aprendizajes significativos en los estudiantes de modo que puedan reflejar sus aprendizajes en diferentes contextos, no sólo el académico sino también en el desenvolvimiento de la vida cotidiana.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora ocupa un lugar importante no sólo en el plano educativo sino en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Lograr que los estudiantes aprendan a leer y que esta lectura a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos tanto de maestros como educandos en la

Educación básica Primaria, por tal razón, la comprensión lectora requiere ser trabajada por medio de estrategias que garanticen su aprehensión y adecuada utilización en el momento en que el estudiante deba enfrentarse a situaciones que requieran el análisis de diferentes textos.

La enseñanza de la comprensión lectora se convierte en reto dentro de la enseñanza de la lengua materna ya que es necesario reconocer que las dos están íntimamente ligadas. La enseñanza de la lengua materna puede aportar los elementos necesarios para desarrollar habilidades en el proceso de la comprensión lectora. Para su logro es fundamental tener en cuenta el valor de variables como la decodificación, los conocimientos previos del lector, los objetivos e intenciones que éste posea respecto a la lectura, sin olvidar la motivación y el sentimiento de capacitación a la hora de enfrentarse a un texto.

A través de las pruebas realizadas a los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Cristóbal Colón se logró identificar falencias significativas frente al proceso de comprensión lectora; los porcentajes de aprobación de los estudiantes no superan el 70% en ninguno de los componentes evaluados. Elementos importantes de la lectura como el componente semántico, sintáctico y pragmático requieren ser reforzados.

Los docentes de la Institución Educativa Cristóbal Colón hacen aportes importantes a esta investigación compartiendo sus saberes y analizando su quehacer pedagógico frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna y la construcción de habilidades en la comprensión lectora, por lo que ven necesario existan elementos que favorezcan un buen aprendizaje, entre estos se destacan la motivación continua hacia los estudiantes y las prácticas de lectura, ambientes de aprendizaje adecuados, entre otros. Adicional a estos, incentivar la participación activa de padres y/o familiares en el acompañamiento a los niños y niñas brindándoles seguridad y motivación a la hora de adentrarse en el mundo de la lectura.

Prácticas como las nombradas anteriormente pueden llevar a los estudiantes a desarrollar una mejor comprensión al momento de leer y que estos saberes se trasversalicen a todas las áreas del conocimiento y por ende haya un mejor desempeño académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. En, R. C. Anderson, R. J. Spiro, y W. E. Montague (Eds.). Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale: Erlbaum.

Carbonel, M. A. (1989). Qué es leer y otras precisiones para docentes inexpertos. *Lectura y Vida*, 10(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Carbonell.pdf

Carvajal, L. (1994). Bases metodológicas para la lectura científica. En: La lectura. Metodología y técnica. Cali: Feriva S.A.

Cascante, C. A. (1978). Problemática general de la iniciación lectora en la escuela actual. Tesis de grado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Cassany, D., et al. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Graó.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: MEN.

Condemarín, M. (1999). Taller de lenguaje II: un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes de segundo ciclo básico / Alejandra Medina. Santiago de Chile: Dolmen.

Cuetos, F. (1990). Psicología de la Lectura. Madrid: Escuela Española.

Domínguez, I., et al. (2013). Lenguaje y comunicación. La Habana: Pueblo y Educación.

Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

García, D. (1978). Didáctica del Idioma Español. La Habana: Pueblo y Educación

Jiménez, A. (1977). Temas de lingüística. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

León, O., & Montero, I. (1995) Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación. Madrid: Mc Graw Hill.

Madero, I. (2011). El proceso de comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores De Occidente.

Massip, S. (2004). Metodología para estimular en escolares de quinto y sexto grados la lectura creadora. Tesis doctoral. Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe Nacional de Resultados Colombia en PISA. Bogotá D.C: UNESCO.

Pérez, I. (2006) La enseñanza de la lengua española basada en una estrategia de principios. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Quilis, A. (2010) La enseñanza de la lengua materna. CAUCE, 2. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf

Roméu, A., et al., (2003) Acerca de la enseñanza del español y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

Turner, R. G. (1978) Consistency, self-consciousness and the predictive validity of typical and maximal personality measures. Journal of Research in Personality, 12(1), 117-132. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1979-07627-001>

40

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y LOS FACTORES DE DESARROLLO SOCIAL, TECNOLÓGICO Y CIENTÍFICO QUE LOS DETERMINAN: UN ANÁLISIS DEL CONTEXTO COLOMBIANO

THE PEDAGOGICAL MODELS AND THE SOCIAL, TECHNOLOGICAL AND SCIENTIFIC DEVELOPMENT FACTORS THAT DETERMINE THEM: AN ANALYSIS OF THE COLOMBIAN CONTEXT

Lic. Sonnia María Viveros Andrade¹

E-mail: somavian@yahoo.es

Dr. C. Luis Rafael Sánchez Arce²

E-mail: lsanchez@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino. Cali. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce, L. R. (2018). Los modelos pedagógicos y los factores de desarrollo social, tecnológico y científico que los determinan: un análisis del contexto colombiano. *Revista Conrado*, 14(65), 318-326. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este trabajo se aborda la problemática educativa a nivel mundial, teniendo en cuenta entre otros aspectos la calidad en materia del aprendizaje y la enseñanza, como un proceso bilateral, así como la superación continua de los ciudadanos y el significativo papel de la institución educativa. Se realiza un análisis de los modelos pedagógicos más destacados en el contexto internacional en diferentes países y se concreta en Colombia, particularmente en una institución afro educativa de la ciudad de Cali, desde un análisis del desarrollo social, tecnológico y científico y su aplicabilidad en la sociedad. Con este artículo se pretende reflexionar acerca de nuevas prácticas en la formación de los estudiantes en la escuela, que conlleve a elevar su calidad de vida teniendo claro el papel de la educación como factor de desarrollo de los pueblos.

Palabras clave:

Modelo pedagógico, enfoque CTS., proceso pedagógico y formación.

ABSTRACT

This work talks about the educational problem worldwide, taking into account, among other aspects, the quality of learning and teaching, as a bilateral process, as well as the continuous improvement of citizens and the important role of the educational institution. It is made an analysis of the most important pedagogical models in the international context, in different countries, and it is concretized in Colombia, particularly in an afro educational institution of the city of Cali, from an analysis of a social, technological and scientific development and its applicability in the society. With this article it is intended to reflect about new practices in the training of students in the school, which leads to raise their quality of life by making clear the role of education as a factor for the development of people.

Keywords:

Pedagogical model, CTS approach, pedagogical process and training.

INTRODUCCIÓN

La Educación se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua de los ciudadanos. La escuela como institución educativa, es un espacio provocador de relaciones y preguntas que atraviesan a niños y adultos que componen la comunidad escolar y ella debe dar cuenta de la finalidad que tiene la educación, la formación integral del hombre.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación necesita de la calidad del personal docente, de los programas, de los estudiantes, de los padres de familia, de la infraestructura de la tecnología y del ambiente de aprendizaje.

Con este artículo se pretende reflexionar sobre el propósito de plantear nuevas prácticas en la formación de los estudiantes en la escuela, que conlleve a elevar su calidad de vida teniendo claro el papel de la educación como factor de desarrollo de los pueblos.

En este sentido la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad deben orientarse decididamente hacia perspectivas que mejoren el conocimiento, el empleo, la competitividad y la justicia social. La ciencia y la tecnología como eje transversalizador en los currículos. Esto implica la reflexión sobre los condicionamientos políticos, sociales, económicos que dibujan el cambio en la educación en la institución educativa.

En el artículo, se podrá evidenciar el fundamento social de su contenido propositivo, teniendo como base teórica la comprensión de que es la Ciencia y Tecnología, y su aplicabilidad en el entorno social de vulnerabilidad y exclusión social en el que se pretende desarrollar.

Discurrir sobre el enfoque CTS en la educación, es de vital importancia dado que conforme avanza la tecnociencia en el mundo, la educación debe convertirla en un movilizador social del conocimiento.

DESARROLLO

En la Declaración de Budapest (1999) se plantea: para que un país tenga la capacidad de abastecer las necesidades básicas de su población la educación en Ciencia y tecnología es una necesidad estratégica. Como parte de esa educación, los estudiantes deben aprender a resolver problemas específicos y a responder a las necesidades

de la sociedad utilizando el conocimiento y las habilidades tecnológicas.

En este sentido en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) sobre ciencia y desarrollo sostenible hacia el año 2030, conocido como Agenda 2030, se expresa que la solución de problemas y responder a desafíos urgentes del desarrollo de *tecnologías verdes y ciudades verdes* es un enfoque CTS, base para el proceso de sostenibilidad en las poblaciones de escasos recursos, donde sería una gran solución para el sustento diario que pretende ofrecer soluciones innovadoras a los desafíos a los que se enfrenta la humanidad en su camino hacia el desarrollo sostenible.

Con las declaraciones anteriores se está haciendo un llamado, en la atención que se debe colocar a la ciencia como herramienta de uso más cercano al común de los individuos, pues desde tiempos pasados siempre se ha tenido a los científicos como personas encerradas en su propio mundo investigando y creando ciencia para el resto, que esperan de manera mágica aparezcan los genios solucionadores de los problemas. Pero ocurre que las enfermedades se proliferan de manera avanzada y rápida, los cambios climáticos golpean el medio ambiente, la crisis de valores no se hacen esperar; se requiere entonces que hallan más seres humanos investigando, comprometidos con la problemática social.

Se requiere preparar a la generación del relevo las cuales se hallan inmersas en el despliegue de la información y requieren de orientación en el cómo indagar sobre esa información que les llega y ser capaces de, a través de posturas críticas; convertirla en conocimiento.

Cuando se habla del conocimiento se habla de la ciencia luego se requiere en este mundo global, donde lo que ocurre en la Patagonia rápidamente se conoce en Alaska, se aúnen los esfuerzos para potencializar los saberes y darle aplicabilidad resolviendo problemas de manera sostenible.

Resental & Ludin (1981), precisan que la ciencia durante el trasegar de la humanidad ha tenido una serie de cambios acorde con los condicionamientos del hombre. Para algunos autores, la ciencia se halla íntimamente vinculada a la concepción filosófica del mundo, concepción que la pertrecha con el conocimiento de las leyes más generales del desenvolvimiento del mundo objetivo, con la teoría del conocimiento, con el método de investigación.

Por su parte destaca Basalla (1988), que la ciencia en los años remotos ha tenido tres fases:

- La fase uno correspondió a la revolución científica y la expansión colonial. Culmina a inicios del S. XIX con los trabajos de Alexander Van Humboldt y Charles Darwin. Se trata de un proceso de mundialización de la ciencia, pero sobre la base de la polarización y concentración de la actividad científica.
- La fase dos, este autor la denomina *Ciencia Colonial en ella la apertura científica permite que un científico igual puede ser un criollo que un europeo*.
- La tercera fase se procura una cultura científica independiente.

Núñez (2001), precisa, que alrededor de la segunda guerra mundial los estudios sobre ciencia y tecnología tenían un acelerado impulso en EE.UU, Reino Unido y otros países industrializados. En el abordaje de la ciencia se involucran comunidades capaces de generar ciencia y tecnología sobre la base de esfuerzos propios. Ahora el hombre de ciencia se centra en su propio medio científico en el cual recibe la formación, reconocimiento, remuneración; establece sus comunicaciones y formula sus líneas de trabajo. Permanece en contacto con el exterior, pero ahora el peso específico de este es otro.

En Europa y Norteamérica se refleja el interés por la formación de la ciencia y tecnología ciudadana en cuanto a su alfabetización científica.

En América Latina la reflexión sobre CTS ha derivado más bien hacia la construcción de un campo de conocimiento, que hacia la formación de un movimiento social.

En el contexto colombiano se aborda una forma de investigación que viene modificando las prácticas tradicionales de la misma, por su carácter transdisciplinario en procura de un conocimiento útil, negociado, permeado por la demanda y socialmente distribuido; así como por su heterogeneidad y diversidad social y organizativa, entre otros aspectos. Osorio (2005), destaca que esta forma de hacer ciencia, que también es utilizada por muchos países ha permitido un consenso democrático en la solución de problemáticas sociales en la medida que se vincula a los actores implicados.

La ciencia, la tecnología y la polarización

El término Polarización se utiliza usualmente para mostrar lados totalmente opuestos en cualesquiera de las dimensiones políticas, económicas y /o sociales, que por lo general afecta el equilibrio de una sociedad en términos de progreso y mejoramiento en la calidad de vida de sus habitantes; el avance de la ciencia y la tecnología aun siendo permeadas por los comportamientos sociales, también se constituye en un efecto de la polarización (Morales, 2017).

La Polarización. Polarización en las esferas económica y social se traduce en nuestra región en disparidad de oportunidades, inestabilidad laboral, bajos ingresos, impedimentos a la movilidad social, acceso desigual de las mujeres y otros grupos al mundo laboral, falta de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, e indefensión de los grupos vulnerables. Un concepto que muestra la inequidad y a su vez permite inferir sobre la necesidad de cerrar brechas en todas las esferas que se requieran.

En el informe mundial de Ciencias Sociales publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), se debatió la temática de *Afrontar el Reto de las Desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*; es innegable afirmar que gran parte de la raíz de los problemas globales se encuentra en las desigualdades, y qué positivo es observar que más de cien especialistas en ciencias sociales y personas del común a través del Consejo Internacional de Ciencias Sociales y el Instituto de Estudios del Desarrollo se han preocupado por desarrollar propuestas que apuntan a la reducción de este flagelo en aras de una justicia social.

En el mismo se profundiza en que la desigualdad pude poner en peligro la sostenibilidad de las economías, sociedades y comunidades, y agregaría que esta falta de oportunidades genera en la población discriminada una frustración e impotencia por no alcanzar sus logros e ideales en la vida de una forma equitativa. Claro que la desigualdad genera un desequilibrio en las estructuras de Estado, más de lo mismo no representa un cambio a favor de los desfavorecidos.

En el evento de poder cerrar esta brecha, muy seguramente van aflorar todas las posibilidades para la conformación de un mundo más humano, equitativo, ecológico, educado y asertivo en las decisiones que beneficien a la población mundial y a la promoción de una Ciudadanía Global.

El informe destaca que las disparidades no se deben asumir solamente desde el ingreso o la riqueza, además de lo económico está incluido lo político, lo ambiental, lo cultural, territorial y cognitivo. El lema *Que nadie se quede atrás* como Visión al 2030, propuesto en el Informe Mundial 2016 debe convertirse en el motor de las investigaciones y acciones hacia el desarrollo sostenible, como lo expresa el mismo.

El desarrollo científico y tecnológico es una de los factores más influyentes de la sociedad contemporánea. La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles.

Los poderes políticos y militares, la gestión empresarial, los medios de comunicación masiva, descansan sobre pilares científicos y tecnológicos. También la vida del ciudadano común está notablemente influida por los avances tecnocientíficos.

La tecnociencia es un asunto de la mayor importancia para la vida pública y, sin embargo, por su carácter especializado y el lenguaje esotérico al que recurre, queda relegado a un solo sector de la población.

La polarización global se ve también reflejada en la educación dado que existen grupos humanos que por su alto poder adquisitivo tiene una mejor educación en términos de recurso humano, tecnológico, físico, académico. Existe otro grupo desposeído de esa riqueza material que le impide el acceso a esa mejor educación y por ende va en desventaja de condiciones que le permitan igualdad de oportunidades que conlleven como mínimo a una vida digna.

Ciencia y tecnología para la educación

El acto educativo es inherente a la vida del hombre el premio Nobel de la paz, el colombiano Gabriel García Márquez precisa que *una educación que va desde la cuna hasta la muerte*. Y siendo así debe dignificar al hombre, debe garantizarle el disfrute de sus derechos fundamentales que constituyen su vida misma; de ahí la enorme responsabilidad de quien tiene el papel y el valor de educar y en el caso de la escuela estamos hablando de los docentes.

En este análisis Likert (2010), señala que los docentes inmersos en un mundo actual *pese a los cambios, estamos trabajando con estudiantes del siglo XXI*, con maestros del siglo XX y metodologías del siglo XIX, los maestros deben asumir nuevos roles y generar nuevas estrategias para proporcionar a los educandos herramientas para aprender a aprehender.

Así que la escuela no puede estar de espalda a los avances de la Ciencia y la Tecnología, deberá reconocerla como eje transdisciplinar que articule los procesos y procedimientos. Deberá ser garante de conceptualizaciones claras a partir de las cuales se reflexionen nuevos aprendizajes, a saber:

La Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), constituyen un campo de trabajo interdisciplinario, centrado en la reflexión sobre las relaciones de la ciencia y la tecnología con el entorno social.

La ciencia, definida como un conjunto de leyes del conocimiento de la realidad verdadera, que expresan nexos, objetivos reiterados y necesarios; ordenados de forma

sistemática y lógica; se basa en un método o conjunto de reglas. Es el resultado de la acumulación de saber sobre el comportamiento del mundo.

A su vez Núñez (1999), define la ciencia como una forma de la actividad humana, un proceso social de producción, asimilación, aplicación y comunicación de conocimientos.

Según González & López (1996); y Quintana (2000), la Tecnología como técnica que se apoya estructuralmente en la ciencia, se considera, entre otras definiciones, como un conjunto de sistemas de base operativa, una forma de la experiencia social organizada.

La tecnología es creatividad y capacidad para la innovación humana, es la ciencia aplicada. Caracterizar la tecnología implica reconocer su significado como conjunto de productos artificiales y artefactos creados por el hombre que requieren de conocimientos, destrezas, métodos, capacidades y habilidades para el cumplimiento de sus tareas propias en un sistema organizativo en un conjunto de comportamientos y valores asociados.

El incremento de información y el desarrollo tecnológico propio de la década han influido en la renovación de las tendencias educativas actuales y las epistemologías en que se fundamentan, quedando de esta forma obsoletas una serie de teorías y prácticas pedagógicas. Este proceso no ha sido siempre de modo lineal y sistemático. Lo que caracteriza esta reflexión es más que nada los desacuerdos y puntos de vista divergentes sobre una misma materia.

Se podría aseverar entonces que es la unión de una catarsis desorganizada de discusiones, lucubraciones, propuestas de inserción y utilización educativa de las TIC, en sí, pero sin haber resuelto de manera precisa y categórica el ámbito teórico –práctico de las tecnologías en educación y sus efectos en el aprendizaje.

En este contexto, la informática educativa estaría convocada, desde la interdisciplinariedad, a llenar el vacío epistemológico existente en el campo de las TIC aplicadas a la educación. Sus objetivos podrían materializarse en la elaboración de propuestas innovadoras y creativas que se puedan implementar en las aulas de clase.

Hoy son muchos los países que incluyen en sus currículos objetivos y contenidos que tratan de contextualizar más socialmente la enseñanza de las ciencias. Se pretende formar a los estudiantes para que sepan desenvolverse y adoptar actitudes responsables frente a esos desarrollos y sus consecuencias.

En este aspecto Colombia lleva grandes avances porque si vienen es cierto aún no se observan los resultados

esperados, si se alberga tenerlos acorde con los indicadores educativos en términos de corto, mediano y largo plazo. En las políticas educativas de estos últimos años se han generado los recursos para diferentes programas de educación mediados por las TIC como, En TIC Confío de Min Tic y Ciudad Digital Para Todos. Estos proyectos han tenido gran impacto porque a través de ellos se han dotado de computadores para educar a casi el 80 % de los estudiantes colombianos y en esa misma medida se han formado docentes y se han dotados aulas a nivel de infraestructura.

Se sabe que no es suficiente con los equipos tecnológicos, se requieren saberes y desarrollo de habilidades sociales en los educadores y educandos para interactuar y producir en las redes del conocimiento. Los docentes tendrán que prepararse para incidir de fondo en los educandos despertando su interés por conocer de su entorno, reconocer las problemáticas y proponer soluciones tras el análisis crítico de las diversas situaciones. Deben trabajarse de manera articulada los temas científicos, tecnológicos y sociales.

Modelos pedagógicos destacados en el contexto internacional

La matriz teórica y el sustento elemental para el diseño de toda la acción educativa programática es el modelo pedagógico que le da coherencia, pertinencia y validez. En este sentido, el factor principal de todo programa educativo, que considere los aspectos anteriormente mencionados, ha de ser la presencia de un modelo pedagógico que lo sostiene, constituyéndose así en su principio generador al que se subordinarán las estrategias de aprendizaje, la forma de entrega de contenidos, los procesos cognitivos, las interacciones pedagógicas, la concepción evaluativa y los perfiles que caracterizan a los actores (docentes, estudiantes y padres de familia.)

Revisando las diferentes bibliografías que dan a conocer los diversos modelos pedagógicos que tratan de responder a las características arriba mencionadas. Según Flórez (2005), destaca que existen diferentes clasificaciones de modelos pedagógicos: tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista.

Ortega (2015), señala que en el contexto internacional los nueve modelos pedagógicos más destacados son:

En Corea del Sur el modelo pedagógico se caracteriza por ser muy estricto y riguroso, los niños pasan más de 12 horas al día asimilando nuevas teorías y conceptos bien sea en el colegio o en la casa. En este sistema las clases son dictadas a una gran cantidad de alumnos. La idea es que los profesores puedan enseñar a sus pupilos a

crecer en comunidad y aprendan a desarrollar relaciones interpersonales con sus pares. Ese es el verdadero reto.

En Finlandia el modelo pedagógico se caracteriza por ser exigente, pero al mismo tiempo flexible. Los estudiantes solo pasan 5 horas en la escuela y no deben realizar tareas en la casa. Esto se debe en parte a que el sistema finlandés propone un aprendizaje basado en la experiencia. Se promueven múltiples actividades extracurriculares la escuela se convierte en un centro comunal con salones de juegos, espacios de creación y lugares que fomentan la colaboración.

En Japón, el modelo pedagógico es considerado uno de los mejores del mundo por su alta inversión en Tecnología. Cuenta con un sistema organizado y un currículo académico estandarizado. Los niños pasan aproximadamente 240 días al año en la escuela, además la mayoría de los estudiantes japoneses reciben tutorías especializadas complementarias los días no hábiles.

En Holanda desde el año 2013 comenzó a implementar el modelo pedagógico para la nueva era que propone un aprendizaje autónomo donde el estudiante es quien establece sus propias metas guiado por el maestro. Este sistema integra la tecnología como parte fundamental dentro de su currículo académico, con la finalidad de que los alumnos puedan, por un lado, acceder al contenido multimedia, interactivo y lúdico que enriquezca su proceso individual y por el otro conozca herramientas digitales que faciliten la comunicación con sus pares y profesores. Fomentar la colaboración, la independencia del estudiante y el uso de las TIC son las características más destacadas del modelo educativo holandés.

En el modelo pedagógico de Canadá, los estudiantes deben asistir al colegio desde los 5 hasta los 18 años aproximadamente. La educación es bilingüe. Las universidades canadienses se enfocan en la investigación generando oportunidades para que los estudiantes desarrollen proyectos medio ambientales, de agricultura, tecnología, entre otros respaldados por entidades públicas y privadas.

En Singapur el éxito de su sistema educativo se basa en sus maestros, ellos se educan constantemente al mismo tiempo que devengan un salario, reciben capacitaciones, talleres, curso en desarrollo personal y profesional. De esta manera los docentes son muy exigentes con sus estudiantes, quienes demuestran su compromiso con su proceso de aprendizaje.

En el Reino Unido el sistema educativo siempre ha estado en la lista de los modelos pedagógicos destacados del mundo ya que constantemente busca la innovación y la adopción de nuevas tecnologías.

En Rusia el sistema educativo está organizado y coordinado por el estado quien asegura que la educación general sea libre y esté disponible para todo el mundo. Se enfoca en el desarrollo intelectual desde temprana edad y luego en primaria y bachillerato fundamentan su currículo en la formación emocional y social.

En Estonia el modelo pedagógico se destaca por brindar a los estudiantes la posibilidad de profundizar en los temas que sean de su interés en los últimos años de la secundaria bien sea humanidades, ciencias, matemáticas, negocios, informática entre otros.

Considerando todo lo anterior se puede destacar que cada uno los países mencionados le apuestan a una educación que desarrolle la inteligencia del individuo acorde a sus contextos y se han apoyado en la ciencia y de los nueve propuestos, existen siete que trabajan fuertemente las Ciencias y cuatro que lo hacen desde la Ciencia y la Tecnología, entre ellos, Japón, Holanda, Canadá, Reino Unido; países reconocidos por sus grandes avances en los procesos de tecnociencia.

Una mirada a los modelos pedagógicos en Colombia

En Colombia en lo que a modelos pedagógicos se refiere no existe un consenso nacional, cada departamento, cada municipio y así mismo, cada institución tiene autonomía para determinar su modelo; pero deben contener todos los lineamientos, políticas y directrices emanadas del MEN. No obstante, en la generalidad se utilizan los que arriba ya se han mencionado, además de las propuestas hechas en el tema por De Zubiría (2006), donde se ha experimentado con la pedagogía Conceptual y la Dialogante.

En torno a ello en la articulación con las CTS, Colombia progresó activamente en este tema, pese a todas las problemáticas y necesidades del pueblo colombiano, la connotación negativa que se tiene en los resultados de las pruebas internas y externas (pruebas pisa). El gobierno en los últimos años ha dispuesto algunos recursos para mejorar la educación a través de formación de maestros en idioma inglés, el acompañamiento de nativos en las escuelas, el programa PTA que apunta al fortalecimiento de las competencias en lenguaje y matemáticas, la lectura y el Plan Colección Semillas, las Competencias Ciudadanas, el Programa Ondas en las Ciencias y las TIC.

Las políticas educativas de inclusión social que permitan la búsqueda del respeto y la igualdad de derechos en un país pluriétnico y multicultural con las cuales se ha pretendido que los sectores vulnerables, los que han sido víctima del conflicto, los excluidos por diferencias

ideológicas, religiosas, de color de piel sean de verdad tenidos en cuenta, tengan las mismas oportunidades y se puedan cerrar las brechas que hoy reflejan la injusticia. La efectividad de todo esto demostraría la puesta en marcha de la aplicación en el ámbito educativo del enfoque CTS: Ciencia, Tecnología y Sociedad.

En el campo de las competencias ciudadanas, se sueña con la formación de ciudadanos solidarios, cuidadores de su ambiente, generadores de paz. Hablando de la paz se ha tenido un buen ejemplo con el proceso de paz llevado a cabo por el actual presidente y que visto de manera esperanzadora augura un mejor futuro para el pueblo y las nuevas generaciones.

Todo el andamiaje a nivel nacional se hace operativo en cada departamento del país y baja en cascada a cada municipio. Para ello se requieren recursos que no solo deben generarse desde el nivel central sino en cada localidad. En este sentido las ciudades de Bogotá y Medellín llevan la delantera en priorizar dichos recursos, sobre todo Medellín llamada entre otros calificativos *la Ciudad Innovadora* del mundo en el 2015, por todo su engranaje de tecnociencia basado en una dirección estratégica ágil y destinación amplia de inversión en educación.

En ese orden de ideas, Cali, Ciudad deportiva, ciudad de la salsa, ciudad pujante de gente cordial y amable; sigue la pauta con los avances tecnológicos es así como en gobiernos anteriores se dio viabilidad al proyecto de megobra que incluyó avances en el transporte, construcción y mejoramiento de escenarios deportivos y educativos. En estos espacios educativos se impulsó la construcción de bibliotecas y salas de sistemas dotadas de manera adecuada para uso de los estudiantes y en algunos casos, para la comunidad del sector.

En la secretaría de educación municipal de la ciudad se han hecho intentos por implementar Modelos pedagógico de ciudad. En el 2008 se le dio el nombre de MIME, modelo de inclusión para el mejoramiento educativo, Posteriormente la secretaría decide dar auge a las nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación a través de Tit@ y en este momento se continua con dicho proceso.

Para las instituciones educativas esta política educativa se convierte en el eje transversalizador de los currículos en búsqueda de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Dado que es un proyecto donde más allá de los equipos de cómputo, los video-beam, las aulas interactivas, hay toda una intencionalidad pedagógica de formación docente aplicada luego en el aula. Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico, el cual por sus múltiples funciones y

condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

Uno de los objetivos más importantes planteado a todo el personal responsabilizado con la educación de nuestros niños y jóvenes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico. Se requiere una sólida preparación no solo en pedagogía sino también en ciencias afines a la educación como la cibernetica, la filosofía y la psicología entre otras.

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

Por eso la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira. La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado. La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. El logro general e integrador debe formularse con una concepción formativa.

El logro formativo es un modelo pedagógico del encargo social que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar. Cuando hablamos de transformación gradual en la manera de sentir, hacemos referencia al desarrollo de las cualidades y valores de la personalidad

del estudiante (saber ser), a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase. Estas cualidades y valores se determinan mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico fundamentalmente y de la entrega pedagógica que se realice en el grupo de estudiantes.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de pensar, se hace referencia al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante (saber). Esto está referido a los conocimientos que aprenderá o ejercitara durante la clase.

Cuando se habla de transformación gradual en la manera de actuar, se hace referencia al desarrollo de habilidades lógicas o intelectuales y prácticas en su personalidad (saber hacer).

La Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino ubicada en el Oriente de Cali, en el Distrito de Aguablanca emerge caracterizada por niñas y niños desde el ciclo preescolar hasta jóvenes en la media técnica. Clasificada en el estrato 1 y 2 en un sector de extrema pobreza donde sus habitantes provienen en su gran mayoría de los departamentos costeros víctimas de la violencia, la falta de educación, salud, servicios públicos y vivienda.

En su mayoría son afro descendientes. De ahí que la escuela haya sido catalogada como Institución Etnoeducativa en virtud de los alcances que tiene la ley 70. El objetivo de esta denominación no es otro que intentar organizar una educación propia de las necesidades, valores e intereses de la población afro. Dicho esto, se hace muy pertinente sustentar los aprendizajes en el enfoque CTS.

En relación con el modelo pedagógico de la Institución educativa, por muchos años ha imperado la concepción tradicional, caracterizada por el papel pasivo del sujeto (el estudiante), como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas. Es interés de la autora de este artículo contribuir a la transformación de la realidad educativa que enfrenta cada día, para ello, después de varias revisiones se ha podido constatar que no se obtienen buenos resultados en las pruebas de estado y que además para algunos estudiantes la escuela no resulta ser muy atractiva. Se decide entonces desde el consejo académico construir un nuevo modelo pedagógico que responda a las necesidades de la sociedad colombiana, que integre a los agentes educativos, en función del contexto donde está enclavada la institución educativa.

Inmersos en un proceso investigativo de indagación mediante la aplicación de instrumentos para el diagnóstico: encuestas, entrevistas, conversaciones con los estudiantes, padres de familia y docentes, se ha establecido una

aproximación para diseñar un modelo pedagógico con una concepción Socio-crítico, sobre la base de una justificación científica, sustentada en las teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, pertinentes para implementar la propuesta formativa. En atención a los principios del enfoque CTS, como eje dinamizador del proceso educativo articulando pensamiento, ser y acción rindiendo cuenta de la articulación que debe existir entre los dominios disciplinares que han estado siempre quebrados por el pensamiento disgregador.

También se ha considerado en este proceso de construcción, análisis y discusión, las funciones de los agentes educativos y concepción de la actividad que realizan, así como, los componentes del proceso pedagógico institucional. Como elemento fundamental en la discusión académica se ha considerado la generalidad de las instituciones de la ciudad de Cali, para seguir indagando hacia la construcción del modelo pedagógico institucional.

CONCLUSIONES

El papel de la Ciencia y la Tecnología debe ser un apoyo a la legitimidad social que atienda de manera efectiva las necesidades básicas de la población. Los sistemas políticos y democráticos deben valorar y apoyar decididamente el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en tanto fuente de progreso social y enriquecimiento cultural.

La educación con un enfoque CTS, favorece la reducción de la polarización y amplía otras perspectivas para el avance en el desarrollo social. La Ciencia, la Tecnología y la Sociedad constituyen el eje transversalizador de la educación por cuanto permite a través de su implementación encontrar soluciones a los problemas sociales del entorno donde se encuentra ubicada la institución educativa.

La institución educativa debe ser consciente de la importancia de la implementación del enfoque CTS en su Modelo Pedagógico, teniendo en cuenta en su justificación científica las teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, pertinentes para implementar la propuesta formativa como fuente de transformación e innovación del conocimiento, así como, las funciones de los agentes educativos, la concepción de la actividad que realizan en el proceso formativo y los componentes del proceso pedagógico institucional, integrados como un todo en la triada formativa-científica-social.

La revisión realizada forma parte de los presupuestos teóricos que sustentan la investigación denominada: la formación permanente de los

docentes en la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa, se concibe para promover la coherencia entre la gestión académica de los docentes donde el proceso de formación se centra en aprendizaje y el tipo de estudiantes que aspira formar la institución, y teniendo en cuenta del tipo de modelo pedagógico que se asume, el cual está relacionado con los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología que influyen en la formación de estudiantes y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basalla, G. (1988). *The evolution of technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Bogotá: Magisterio.
- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- González, M. I., & López Cerezo, J. L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Technos.
- Likert, S. (2010). *Perceptions-about-CTS-Using-5-point*. Download Scientific diagram Perceotions about CTS (Using 5 point Likert, Scale-1 Stro. Recuperado de http://www.researchgate.net/...
- Morales, M. (2017). Cátedra CTS+I en Cali, cátedra Ciencia - Tecnología – Sociedad e Innovación (CTS+I) de la Universidad de Cienfuegos en Cuba. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia ya la tecnología como procesos sociales*. La Habana: Félix Varela.
- Núñez, J. (2001). *Lo que la educación científica no debiera olvidar. Informe mundial sobre ciencias sociales*. . La Habana: Félix Varela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). Declaración de Budapest. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/budapestdec.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Agenda 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.

Ortega, J. (2015) ¿Cuáles son los modelos educativos más sobresalientes del mundo? Artículo Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. Adaptada por la conferencia mundial sobre la ciencia el 1 de julio de 1999- texto final.

Osorio, C. (2005). Buenas Prácticas en las Relaciones Universidad-Empresa-Estado-Sociedad Civil. Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá.

Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria. Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa, 166-174.

Quintero, C. A. (2010). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. Zona Próxima, 12, 222-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155015>

Rosenthal, M., & Ludin, P. (1981) Diccionario Filosófico. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

Valdivia, L. (2016) Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo Educativo a Distancia. Revista Estudios pedagógicos, 28. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100009

41

LA FORMACIÓN EN VALORES Y LA PREVENCIÓN EN LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA

THE VALUES FORMATION AND PREVENTION IN DENTISTRY CAREER

MSc. Raúl Michalón Acosta¹

E-mail: dr.raulmichalon@hotmail.com

Dr. Rolando Fabricio Dau Villafuerte¹

Dr. Elizabeth Cecilia Ortiz Matías¹

¹Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Michalón Acosta, R., Dau Villafuerte, R. F., & Ortiz Matías, E. C. (2018). La formación en valores y la prevención en la carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 14(65), 327-332. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo “La formación en valores y la prevención en la carrera de odontología”, tiene como objetivo el examen de la formación en valores en los estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad de Guayaquil, en aras de lograr en los futuros profesionales la necesaria visión de preponderancia de la labor odontológica curativa por sobre la preventiva, hoy día predominante. En el artículo, de tipo cualitativo, se emplea el método científico y, de manera implícita, métodos como el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el heurístico. Se analiza en él la importancia de la formación en valores, como base de la futura actuación profesional del odontólogo. Se concluye en la necesidad de reforzar tal formación y en la importancia de atender a diversas cuestiones propias del trabajo preventivo, necesarias de analizar casuísticamente.

Palabras clave:

Valores, formación en valores, odontología, prevención.

ABSTRACT

This article “The values formation and prevention in dentistry career” aims to consideration of training on values in the students of Dentistry of the University of Guayaquil, in order to achieve in the future professionals the necessary vision of preponderance of the curative dental work above the preventive, now predominantly day. The method scientific and, implicitly, methods such as the historical-logical, the analytical-synthetic, the inductive-deductive and the heuristic is used in article, qualitative. It discusses the importance of training in values, as a basis for the future performance of the dentist. It is concluded in the need to strengthen such training and the importance of attending issues of preventive work, necessary to analyze assessed.

Keywords:

Values, education in values, dentistry and prevention.

INTRODUCCIÓN

Resulta imposible concebir la educación del futuro profesional de cualquier carrera o especialidad al margen de la necesaria educación en valores. La afirmación tiene visos de constituir una verdad de Perogrullo. Sin embargo, en no pocas oportunidades escapa a la visión común de algunos docentes cuanto de enseñanza en valores aparece en sus clases de manera, digámoslo así, casi maquinal. En tales casos, las consecuencias, la forma de formar en valores, dependerán de cómo se manifiesta, cómo se comporta en su diario quehacer el docente. Una inadecuada, o cuando menos, improvisada forma de actuación por parte del docente, puede traer consigo nefastas consecuencias para el estudiante.

Al propio tiempo, no pocas veces se olvida que para educar en valores no es preciso mencionarlos. Eso sí, aunque las más de las ocasiones se forma en valores sin aludirlos apenas, ello no significa que tal proceso de formación se desarrolle de manera impensada.

La formación en valores ocupa un nicho no mínimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de la carrera de Odontología de la Universidad de Guayaquil. Como toda especialidad vinculada al desarrollo de la vida humana, en específico cualquiera de aquellas relacionadas de manera directa con el trato profesional-paciente, cuando se reflexiona en la formación en valores del futuro profesional, prepondera el examen de la relevancia de cuanto concierne a la actuación del odontólogo en el trato con dicho paciente.

Sin embargo, raramente se alude a un elemento esencial, vale apuntar nada exclusivo de la odontología. Nos referimos al profundo, permítase el adjetivo, contenido social de la especialidad, el cual se despliega de múltiples formas y por los más diversos cauces.

Una de las aristas en la práctica cotidiana de tal contenido social se traslucen en la necesidad de dotar al estudiante de una mirada que trascienda el examen individual del sujeto-paciente y explique, interprete y trate a éste como sujeto social, determinado por un contexto delimitado por cuanto culturalmente lo conforma.

Entiéndase el sentido cultural a que se alude en su sentido más amplio, ese propio de la definición de la cultura como *“el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella*

la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006)

De tal manera, la formación del futuro profesional ha de dirigirse en el sentido de hacerle capaz de realizar el análisis cultural del sujeto, entiéndase paciente, objeto de la atención y servicios odontológicos, en aras de prestarle a éste el adecuado servicio. Ello significa, en esa aludida práctica odontológica, que es imprescindible formar en valores a dicho estudiante, reforzar su ética profesional.

En consecuencia, tal representación obliga a la universidad a prestar atención a una filosofía integral de la enseñanza. Esta, en algunas ocasiones, y por algunos docentes, se ausenta de las aulas universitarias, o es sustituida por una visión, aunque jamás declarada, no suficientemente preocupada en cuanto se refiere al aspecto humanístico del servicio al paciente. Lo descrito tiene una directa correspondencia con la formación en valores del futuro odontólogo.

Un ejemplo de tal direccionamiento, sobre el cual nos detendremos más adelante pues constituye el objetivo del presente trabajo, es la formación en valores, en aras de lograr en nuestros futuros profesionales la necesaria visión de preponderancia de la labor odontológica curativa por sobre la preventiva, hoy día predominante.

Al respecto vale citar un fragmento de un artículo de tres autoras cubanas. En él plasman su consideración acerca de la necesidad de formar, trabajar, en valores de manera sistémica, a partir de las novedades producidas en la enseñanza y las diversas asignaturas del currículo.

En el tratamiento del tema en el área pedagógica, todavía, prevalece la ausencia de un enfoque sistémico, consciente, organizado y uniforme, diferenciado a su vez por objetivos y necesidades educativas específicas. Por otra parte continúan los cambios y se reestructura la enseñanza, lo cual es justamente necesidad y motivo para investigar formas de hacer frente a los nuevos retos. Se precisa entonces investigar cómo acontece la labor del profesor en la formación de valores y cuál debe ser la contribución de cada una de las asignaturas del currículum a esta para resolver este problema tan contemporáneo, en el cual han surgido muchas interrogantes; y una de es cómo perfeccionar la formación de valores profesionales en el desarrollo de las diferentes

carreras de estudios universitarios (Cardulis, Cedeño, & González, 2010).

DESARROLLO

Antes de proseguir en el desarrollo del trabajo, se impone detenerse en algunos conceptos del tema objeto de estudio en él. Uno de ellos es el de los valores, vistos estos desde el punto de vista ético; e imbricados, indefectiblemente, en la cultura.

"Los valores están insertos en la cultura del ser humano, parten de las creencias de las personas, de los supuestos básicos, principios, filosofías y dogmas compartidos que constituyen la base del lado pensante de la cultura. Ese lado pensante de la cultura de una sociedad u organización se complementa con las ideas que la sociedad aprecia y valora y que por lo mismo le sirven de base para actuar, eso son los valores". (Fernández, Delgado, & Pérez, 2013)

A tenor de tal criterio de los autores citados, cualquier análisis acerca de los valores a formar en nuestros estudiantes de odontología no puede apartarse de esa base cultural conformadora de nuestra sociedad, y por ende de la cultura del docente y del estudiante, del sistema educativo y de la comunidad universitaria.

Pero, ¿de dónde le viene tal responsabilidad a la comunidad universidad? En primer lugar, y esto es una verdad de Perogrullo, porque el estudiante de odontología es precisamente eso: un alumno universitario, colocado en un nivel que constituye el final de su carrera estudiantil, aunque luego vaya a por más en maestrías o doctorados. En segundo lugar, porque el docente, profesor, maestro de ese estudiante deberá estar permeado de una ética reproductible en ese estudiante.

"La universidad como institución social interviene en la formación de quienes en el futuro tendrán en sus manos la dirección del país, en tal sentido debe formar profesionales de las más diversas ramas del saber y encargarse, además, de su formación como hombres y ciudadanos, lo cual apunta a su formación ético-cívica... esto forma parte de un corpus ético que debemos explicar, y, además, asumir y personalizar". (Cedeño & González, 2009) De tal manera, es ineludible la importancia de los valores a la hora del ejercicio profesional. Dicha importancia se hace excepcional cuando la profesión se relaciona con la medicina, en cualquiera de sus formas de ejercicio. Como pocas veces, en tales casos, la ética de la profesión está unida, de manera intrínseca, a la visión que se porta acerca de cómo, para qué, e incluso y para quiénes, se ejerce la profesión.

En el caso de la odontología, muy apegados a los valores de la salud -salud, agilidad, vitalidad-, deberán hallarse valores éticos como el valor propio -la autoestima, las diversas formas de relación con el resto de los seres humanos, la sociedad y la naturaleza-. La medida de valor propio de que haga gala el profesional, será indicadora de su postura ética humanista, de su estatura como tal.

Sin embargo, con frecuencia lo axiológico es desplazado por los "contenidos puros" de la ciencia. Se olvida que no basta ser instruido en detrimento de la educación y la cultura. Y es que *"en la formación de los profesionales de nivel superior ha primado la consideración de que el currículum debe atender de manera privilegiada los contenidos que se refieren a conceptos, hechos y teorías (conocimientos) y a los llamados procedimentales o relativos al saber hacer (habilidades). Pocos o nulos resultan los intentos de ofrecer el espacio necesario para los llamados contenidos actitudinales que completan la formación de nuestros estudiantes como los profesionales integrales que demanda la sociedad"*. (Cedeño & González, 2009)

De ahí lo relevante del trabajo docente en cuanto compone el valor propio del odontólogo. Al respecto, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en un texto intitulado *Educación en Valores Éticos. Guía Metodológica para Docentes*, articula dicho valor a partir de una serie de componentes básicos a los cuales nos referiremos a continuación (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003).

La antes aludida *Guía Metodológica* considera que en la autoestima intervienen tres componentes cardinales. Ellos son el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Ninguno de ellos interviene de manera aislada. Al hallarse entrelazados unos con otros, cualquier afectación a alguno de ellos trastorna al resto. En consecuencia, debe entenderse cómo el desarrollo de lo afectivo y lo motivacional da apertura a perspectivas para el logro de un conocimiento más profundo y, por ende, a la toma de mejores decisiones profesionales.

En una primera instancia en la medida en que en nuestros docentes desarrollemos valores como la sensibilidad, la honestidad, la prudencia, la solidaridad, la responsabilidad, por solo citar algunos, no solo se da paso a la formación en los mismos de esos valores, y con ello de la imprescindible autoestima, sino que se laborará por un más allá, traducido en el caso que nos ocupa en llevarles al terreno de un primer aspecto, antes apuntado como objetivo del trabajo: la preponderancia de la labor curativa odontológica por sobre la preventiva.

En ese mismo sentido, el componente cognoscitivo: imagen, ideas, juicios, criterios, credos, dogmas,

percepciones, conceptos que de sí mismo, de su personalidad y de su conducta tiene el individuo, el profesional odontólogo en este caso, determinará el tipo de autoestima desarrollado en él. Esas imágenes, juicios, criterios, y demás elementos antes mencionados que de sí mismo tiene, tendrá, el profesional, cual espejo se reflejarán en su mirada hacia el paciente que atenderá y en la dirigida a la comunidad, sociedad, en la cual se desenvolverá. De igual modo funcionarán el componente afectivo y el conductual.

El componente afectivo contiene la valoración de cuanto positivo o negativo es portador el profesional, de sus emociones ante lo favorable o lo desfavorable, lo agradable o lo desagradable. La forma cómo responde la sensibilidad y emotividad de cada cual, ante cualquier suceso, manifiesta, manifestará los valores o contravalores advertidos en sí mismo y en el resto de la humanidad. De igual modo, el componente conductual manifiesta, manifestará, la coherencia entre las intenciones y las decisiones de cada uno, a la hora de llevar a la práctica la profesión en este caso, y la capacidad de asumir las consecuencias de las acciones que sean dadas.

Comoquiera, la sumatoria de estos componentes indicará los niveles de respeto que tiene el profesional, en primer lugar por sí mismo, y de manera más amplia por el resto de la humanidad. Al respecto un artículo de varios autores considera imprescindible:

“ubicar el contenido meta-cognitivo para la evaluación del proceso a partir del contexto intelectual y afectivo-volitivo, lo que conduce la mirada hacia la elaboración de juicios objetivos que faciliten la representación lógica de la formación del valor desde la cognición, la práctica educativa y las manifestaciones que apuntan su institución, acorde a la situación socio-profesional en que se desenvuelven” (Llanes, Cedeño & Pastrana, 2017)

A partir del objetivo del presente trabajo y de lo anteriormente descrito, se impone preguntarse: ¿a qué elementos atender para el desarrollo en nuestros alumnos de la carrera de Odontología de la Universidad de Guayaquil una ética de la prevención?

Responder la interrogante implica, en primer lugar, definir qué se entiende por ética de la prevención. Más allá de los diversos significados posibles de hallar en la literatura científica de qué es ética de la prevención, el autor pretende ofrecer la suya propia. En tal sentido define como ética preventiva, en el caso de la odontología, toda aquella actividad sanitaria dirigida a evitar daños presentes y futuros en el aparato estomatognático de los individuos, en beneficio individual y colectivo, social, a partir de un dominio cada vez mayor de la ciencia y la técnica propias

de la profesión, de la cultura de la comunidad en que labora, y de un accionar sistémico y sistemático sobre su población sana.

El problema de asumir una ética preventiva en el ámbito de la salud, se halla en correspondencia con las necesidades y el desarrollo alcanzado por las sociedades en el siglo XXI; sea esta cual sea ella, sea cual sea el desarrollo alcanzado por ella o los espacios geográficos en que se localice. La mayor o menor preocupación de una sociedad por la prevención sanitaria es un indicador del avance intelectual y humanístico por ella logrado. Cualquier manifestación contra la tendencia preventiva sanitaria, un movimiento que cada vez avanza más en las conciencias de las distintas sociedades, además de alienante, señala la presencia en ella de los más variados entes y fundamentos deshumanizadores.

Lo cierto que no todas las sociedades áupan, promueven una medicina preventiva. Lejos de ello, incluso se asiste a lo contrario. En ello influyen diversos elementos. Dos destacan entre ellos: una incompleta atención médica-sanitaria por parte del Estado a sus ciudadanos, traducida en insuficiencias en los sistema sanitario, escasez de instituciones médico-sanitarias, de médicos, enfermeras, odontólogos y personal de salud en general, entre otras. Aparejado a ello, se aprecia en muchos casos la mercantilización del acto de atención médica y odontológica. Lo anterior, otra vez, ratifica la necesidad de formar en valores al estudiantado, en el caso que nos ocupa, de la carrera de odontología.

En segundo lugar, es preciso dar respuesta a la pregunta antes formulada: ¿a qué elementos atender para el desarrollo en nuestros alumnos de la carrera de odontología de una ética de la prevención? La respuesta esencial se dirige a la formación de los mismos en valores. Pero, cómo hacerlo.

Losilla Domínguez & Altisent Trota (2017), ilustran acerca de lo que consideran como Puntos clave de la prevención. Veamos cuáles son esos Puntos clave.

1. La prevención forma parte del perfil profesional del médico de atención primaria (AP). Existe la obligación ética de realizar las actividades preventivas que han demostrado efectividad, sin embargo, no todo lo que puede hacerse debe hacerse.
2. La detección precoz debe suponer un beneficio real para la vida del paciente. Debe existir una evidencia de que interviniendo se modifica positivamente el curso de la enfermedad.
3. Una actividad preventiva debe cumplir requisitos éticos y técnicos ineludibles para ser recomendada, con garantías de eficacia y seguridad.

4. El principio de justicia exige eficiencia y se deben valorar otras prioridades en la inversión de los recursos. El tiempo es el recurso fundamental de la atención primaria. En prevención, el principio de justicia exige más dedicación a quien más lo necesite.
5. El consentimiento informado habitualmente no precisará de un documento firmado, pero también es una exigencia ética en medicina preventiva. La historia clínica es el soporte documental adecuado y habitual del consentimiento.
6. La solicitud de una actividad preventiva que plantea dudas de eficacia va a requerir conocimiento científico y habilidades de comunicación.
7. Es recomendable un cierto escepticismo y una mayor exigencia de rigor de las recomendaciones e intervenciones, así como evitar la medicalización de la vida de los pacientes.

A tenor de tales Puntos clave se impone desarrollar al estudiante en valores muy fundamentales como la solidaridad, la responsabilidad social, la superación, el sacrificio, la laboriosidad, el liderazgo, la comunicación..., en un largo etcétera. Asimismo, es necesario prepararle para desarrollar tareas de carácter preventivo.

En ambas direcciones la carrera de odontología de la Universidad de Guayaquil, como parte del perfil profesional de su alumnado, trabaja desde hace años. Sin embargo, es preciso continuar pensando acerca de cuestiones cómo qué peso ha de tener la prevención en el total de actividades asistenciales a cargo del profesional. El autor se atreve a enunciar que esta todavía es insuficiente. Al respecto una incidental: vale preguntarse, dada la naturaleza humana y social del hombre si alguna vez será esta suficiente.

De igual modo, se hace imprescindible la reflexión y la discusión hacia el interior de la carrera sobre cuánto forzar en el paciente un cambio de su estilo de vida, cómo hacerlo sin interferir en, digamos, su intimidad más recóndita, cuándo hacerlo y dónde ponerle fin a la misma.... Para dar respuesta a estas y otras muchas interrogantes no basta con dominar de la ciencia. Solo un profesional dueño de un humanismo pleno de valores se hallará en condiciones de a esas y cuantas interrogantes se hallen ante él, sabedores de que no habrá respuestas únicas. Cada individuo-paciente, con su personalidad, precisará de atenciones diferentes.

Tal tarea desborda al individuo-estudiante, va mucho más allá. Va unida a la tan intrínseca al Hombre idea de progreso. Dicha tarea debe estar precedida por conceptos tales como que *"el progreso social demanda con fuerza a la educación universitaria, la formación de profesionales, no*

solo con vastos conocimientos y habilidades en su especialidad, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación". (Llanes, Cedeño & Pastrana, 2017).

CONCLUSIONES

El examen de la problemática enunciada al inicio del trabajo, ratifica la necesidad de la formación los estudiantes en valores, en aras de lograr en nuestros futuros profesionales la necesaria visión de preponderancia de la labor odontológica curativa por sobre la preventiva, hoy día predominante, confirma la existencia de una conciencia acerca de esa necesidad en la carrera de Odontología en la Universidad de Guayaquil. Sin embargo, en tal dirección se mantienen necesidades como atender a un más consciente proceso de formación en valores, así como definir un grupo de aspectos acerca de cómo conducir dicha prevención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardulis, I. A., Cedeño, S. V., & González, K. A. (2010). La educación en valores profesionales en la carrera de Lic. en Estudios socioculturales en la Universidad de Cienfuegos: una estrategia pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 2(2), 1-9. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/45/44/>
- Cedeño, S. V., & González, D. D. (2009). La dimensión ética en la formación del profesional universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 1(2), 1-6.
- Domínguez, M. L., & Trota, R. A. (2017). *Ética de la prevención: ¿es mejor prevenir que curar?* AMF, 6(9), 498-50. Recuperado de https://amf-semfyc.com/upload_articulos_pdf/No_todo_es_clinica.pdf
- Fernández, N., Delgado, F., & Pérez, A. L. (2013). Valores ético-morales en el contexto de la gestión pública. *Formación Gerencial*, 12(2), 327-346. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772727.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2003). Educación en Valores Éticos. Guía Metodológica para Docentes. 84. San José de Costa Rica: IIDH.
- Llanes, B. C., Cedeño, S. I., & Pastrana, B. A. (2017). Los valores de la profesión pedagógica. Conceptualización y contextualización. *Conrado*, 13(57), 199-204. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/460/495>

Llanes, B. C., Cedeño, S. I., & Pastrana, B. A. (abril-junio de 2017). Una reflexión necesaria acerca de la evaluación de los valores de la profesión pedagógica. *Revisita Universidad y Sociedad*, 9(2), 115-1212. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200015

42

EN EL CL ANIVERSARIO DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, SU HISTORIA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

IN THE CL ANNIVERSARY OF THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL, ITS HISTORY: A PENDING SUBJECT

Dr. C. Samuel Sánchez Gálvez¹

E-mail: samuel.sanchezg@ug.edu.ec

José Wladimir Castro Cisneros¹

E-mail: jose_castro_cisneros@hotmail.es

Angie Brigitte de la Cruz Lamilla¹

E-mail: angiedelacruz89@hotmail.com

Dra. C. Alina Rodríguez Morales¹

E-mail: alina.rodriguezm@ug.edu.ec

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sánchez Gálvez, S., Castro Cisneros, J. V., De la Cruz Lamilla, A. B., & Rodríguez Morales, A. (2018). En el CL aniversario de la Universidad de Guayaquil, su historia: una asignatura pendiente. *Revista Conrado*, 14(65), 333-339. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto aproximarse a una sistematización teórica del arsenal historiográfico y de fuentes primarias, localizado, acerca de la historia de esa casa de altos estudios. Ello se cumple mediante el empleo de los métodos histórico-lógico, heurístico, inductivo-deductivo, la crítica de fuentes, entre otros. El estudio devela la insuficiente atención prestada a la temática por parte de historiadores e investigadores, la dispersión y en ocasiones rareza de las fuentes necesarias para construir la historia y examina críticamente cuanto material de carácter historiográfico pudo localizarse acerca de la misma. De manera conclusiva, se considera insuficiente la producción historiográfica sobre el tema -la mayoría de ella escrita bajo los criterios positivista-, diseminadas y precisadas de conservación sus fuentes primarias y secundarias. Se reitera la necesidad de estudiar la historia institucional, tanto a nivel general como por facultades y carreras, así como la preparación de profesionales de la Historia a encargarse de esta y otras muchas tareas.

Palabras clave:

Universidad de Guayaquil, historia de instituciones educativas, historiografía ecuatoriana.

ABSTRACT

The present study aims to approach a theoretical systematization of the historiographic arsenal and its primary, localized sources, about the history of that institution of higher education. This is accomplished through the use of historical-logical, heuristic, inductive-deductive methods, the criticism of sources, among others. The study reveals the insufficient attention given to the topic by historians and researchers, the dispersion and sometimes scarcity of the sources needed to construct the history and critically examine how much historiographical material could be located about it. In a conclusive way, it is considered insufficient the historiographic production on the subject -most of it written under the positivist criteria-, disseminated and precise of conservation its primary and secondary sources. It reiterates the need to study the institutional history, both at a general level and for faculties and careers, as well as the preparation of professionals of History to take in charge of this and many other tasks.

Keywords:

University of Guayaquil, history of educational institutions, Ecuadorian historiography.

INTRODUCCIÓN

Sumergirse, mediante el empleo del método histórico, en la localización de fuentes primarias y secundarias, relacionadas con la historia de la Universidad de Guayaquil, conduce a un criterio: dicha historia no ha recibido la atención suficiente por parte de historiadores e intelectuales ecuatorianos. Quien indague información sobre esa casa de altos estudios, hallará un lienzo historiográfico todavía muy tenue. En ese lienzo, obra de unos pocos estudiosos, es imposible resumir cuanto ha sido y es dicha institución. Asimismo, si el interesado dirigiera su atención a esos hilos que son las fuentes primarias de la temática, constataría, su dispersión, cuando no su inexistencia. En fin, mucha hebra todavía hay por develar en ese campo y mucho tejido por hilvanar.

Tales realidades, la historiográfica y la relativa a las fuentes reveladas, cual ineludible barrera, con frecuencia obstaculizan, no impiden, una superior inmersión en estudios dirigidos a la búsqueda crítica de los entresijos del cómo se ha construido la historia de esa casa de altos estudios y cómo continuar su construcción. A tal barrera, se añaden, la complejidad característica de la investigación científica en el campo de las ciencias sociales y, especialmente, en el de la Historia, y la todavía parva cifra de historiadores con que cuenta la Universidad de Guayaquil. Tratar este último elemento, *per se*, a no dudarlo trasciende más allá de la temática objetivo del presente artículo.

DESARROLLO

La Universidad de Guayaquil, se fundó el 1º de diciembre de 1867, hará pronto ciento cincuenta años. Descuelga entre las instituciones de educación superior ecuatorianas, por su activa labor durante ese tiempo de existencia, por sus aportes académicos, científicos y sociales, por el número de hombres y mujeres que ha formado y entregado al país. Lo relevante de su presencia en el ámbito educativo nacional es de sobra admitido por la sociedad ecuatoriana. No es objetivo del presente artículo abundar en cuanto hace notable a la institución sino aproximarnos a una sistematización teórica del arsenal historiográfico y de fuentes primarias, localizado, acerca de la historia de esa casa de altos estudios.

Los primeros acercamientos a la historia de la Universidad de Guayaquil patentizaron, de inmediato, ya se mencionó, una palpable la penuria de estudios históricos de y sobre la universidad, junto con una escasa localización de fuentes secundarias y primarias sobre la temática. Los estudios existentes al respecto, resultan insuficientes por su número y alcance. A la vez, muestran desiguales

resultados científicos, dado cuanto amerita el quehacer de la institución.

En relación con las fuentes primarias localizadas, las relativas a la labor de la institución durante los años decimonónicos son muy pocas. El panorama se muestra especialmente desfavorable en cuanto respecta a los años previos a la fundación de la universidad, 1843-1867, años precursores por cuanto en ellos tuvieron lugar los primeros intentos guayaquileños por disponer de una institución de altos estudios. Similar panorama presentan los años que median entre 1867 y 1898, período de fundación y primeros pasos de la universidad. El grueso de las actas y documentos correspondientes a ese período se da por desaparecido en medio de los varios incendios sufridos en la ciudad o de los padecidos en el primer local construido para la universidad. Asimismo, ya en sentido general, son exiguos, casi nulos, los documentos localizados por los autores en la secretaría de la institución, en sus bibliotecas -ya sean la central o las de las facultades-, y en la Biblioteca de la Casona, sobre esos cincuenta y cinco años contenedores de la génesis institucional.

Al indagar en algunas de las mencionadas bibliotecas y secretarías de la universidad y entre sus docentes y trabajadores sobre las fuentes primarias correspondientes al siglo XX hasta la actualidad, se constató cómo al atesoramiento, en reiteradas oportunidades almacenamiento, de dichas fuentes le caracteriza una marcada dispersión física -todo lo indica, intra y extra institucional-, cuando no por la ausencia. Vale apuntarlo, obvio, paralelamente se evidenció la inexistencia de una "bitácora institucional", indicadora de cuáles entidades y quiénes -sean personas jurídicas o naturales-, presumiblemente puedan atesorar fragmentos del patrimonio documental de la universidad salvado de los estragos del tiempo y de los hombres.

Mientras, las búsquedas de información al respecto en otras instituciones, tampoco arrojan resultados halagüenos. Muy pocos son los documentos, atesorados en el archivo de la Biblioteca Municipal, ya sean propios o relacionados directa o indirectamente con la institución.

Igual de escasa, y con similares características, resulta la documentación primaria sobre el tema depositada en los fondos del Archivo Histórico del Guayas y en la Biblioteca de la Casa de la Cultura Núcleo Guayas. Aunque en situación no igual por descorazonadora, las fuentes primarias correspondientes a los siglos XX y XXI tampoco abundan diversas y amplias en esas instituciones.

Comoquiera, por explorar a fondo se hallan algunas de las fuentes primarias más importantes de la propia universidad, relevantes para los investigadores por el bagaje de información que pudieran acumular. Nos referimos,

por ejemplo, a documentos primarios atesorados en la Secretaría de la Universidad, las actas de los distintos órganos de la institución, la correspondencia enviada y recibida, las Resoluciones del rectorado y vicerrectorado, las Instrucciones y Oficios y la similar papelería producida a nivel de las distintas facultades. Ya hoy, a inmediato tiempo y futuro, extraordinaria importancia adquiere el testimonio de docentes y trabajadores administrativos y de servicios quienes, jubilados y no, son parte de la historia e historia ellos mismos, como fuente de trabajo de los historiadores.

Análoga búsqueda espera por la labor de los investigadores en los fondos de las asociaciones de profesores, estudiantes y personal administrativo y de servicios. Sí, se constata la existencia de un numeroso y disperso fondo de fotografías, algunas cintas de películas, y cuantiosos videos, correspondientes a diversas etapas de los últimos cincuenta años, así como de objetos de diversa índole, prestos a "responder las interrogantes de los historiadores", previa conservación de los mismos.

Con relación a esa historia más reciente, es preciso alertar acerca de la insuficiente conciencia institucional sobre el valor histórico de cuanto documento emana o circula en ella. Lo exemplifica el hecho de la considerable cifra de valiosos documentos propios de la universidad no conservados adecuadamente, e incluso destruidos por la mano del hombre a lo largo de los últimos años, muchos de ellos ex profeso.

No desdeñable es reflexionar acerca de la inevitable digitalización de las actividades. Aunque existen indicaciones de conservar en diversos dispositivos de almacenamiento la información fundamental de la institución, lo cierto es que la digitalización ha traído consigo cierta pérdida informativa de cuanto se refiere a la labor universitaria. Mientras, un cotidiano, y en ocasiones excesivo, apego disciplinario a la orden superior de "plasmar en evidencias fotográficas" cuanta actividad se realiza en los predios universitarios, pudiera contribuir, en alguna medida, al trabajo de los futuros historiadores.

Un posible reservorio de información de la historia institucional debió quedar tras el proceso de rediseño de las carreras, en que estuvo inmersa la universidad a partir de 2014. Entonces, algunos de quienes dirigían el proceso, orientaron el rescate por las facultades de cuanta fuente histórica primaria y secundaria se lograse acerca de las carreras, así como la inmediata reconstrucción de dichas historias. El fin era dotar a los rediseños de dichas carreras de un punto de partida histórico. No era un empeño superficial. Se intentaba, historia mediante, develar y comprender el porqué de la creación de cada carrera, de

sus cambios en los micro currículos, de su permanencia y evolución, de las diversas problemáticas que durante sus años de existencia afectaron a cada una, de "descubrir" de dónde provenían las mismas y las soluciones dadas en cada lugar y tiempo histórico; saber quiénes fueron los docentes y estudiantes con que se contó, del impacto en la sociedad de su labor, entre otros múltiples intereses. Estratégicamente se procuraba fundamentar desde la memoria histórica la pertinencia de cada carrera y, en un segundo plano, aunque no de menor importancia, penetrar y comprometer a los docentes de hoy día con su labor, a partir del dominio de su historia. El quehacer en esta dirección resultó fallido. Especialistas del CES a cargo de la dirección metodológica de la tarea la desestimaron, pues nunca había sido orientada desde ese nivel. Obvio, bien valdría la pena por quienes corresponde hacer preciso recuperar cuanto se hizo entonces y enfatizar en la necesidad de darle continuidad.

Antes de continuar, es inevitable atender a la existencia de un pequeño grupo de obras cerca de la historia de la universidad, sobre el cual nos detendremos más adelante. En ellas, indistintamente, se reproducen de manera íntegra varios documentos primarios de la historia de la universidad. A juicio de los autores del presente trabajo, esos documentos ofrecen aristas y atisbos de sucesos y del accionar de determinadas figuras, necesitados todavía de mayor interpretación, ya sea para la construcción de la historia o para su completamiento.

En un segundo orden, este ya historiográfico, el análisis de la producción sobre la temática, las fuentes secundarias, devela en obras y textos un reiterado predominio de un esquema propio del paradigma investigativo positivista, acorde en unos casos al momento de haber sido estos elaborados, mantenido luego pese a haber ya sido enriquecido y/o superado dicho paradigma por las diversas escuelas o corrientes actuantes en la ciencia histórica a lo largo del siglo veinte, y lo ya andado del presente.

Así, con frecuencia se ausentan de artículos y textos las múltiples aristas contextuales y lógico-históricas, reveladoras de los por qué de cuanto ha acontecido en los predios universitarios -imprescindibles en las ya no tan novedosas formas de escribir la historia-, tributarias o determinantes en eventos o procesos desde lo económico, lo político, lo social, lo "estrictamente" académico, lo individual, lo ideológico, lo científico, lo mental, lo cultural... dicho de otra forma, prima la historia-relato por sobre la historia-problema.

Se impone un paréntesis. No obstante, tal primacía, esos discursos, artículos y textos mantenedores del paradigma positivista, en reiteradas ocasiones, las más de ellas,

resultan imprescindibles por la cantidad y calidad de la información de la cual son portadores. Queda pues, quedaría, el agradecimiento a sus autores, la inmensa mayoría carente de formación como historiadores, por un esfuerzo, a todas luces más hijo de la vocación y la voluntad individual que de un esfuerzo institucional planificado.

En cuanto a esas fuentes secundarias específicas que son los libros, entre los dados a la luz pública, por sobre todos destacan los debidos a Digna Ayón de Messner, pionera en la reconstrucción de la historia institucional y a Willington Paredes Ramírez.

En 1959, Ayón de Messner defendió su trabajo de grado con una tesis sobre la temática. De su estudio se derivó un libro: *Trayectoria histórica y cultural de la Universidad de Guayaquil*, publicado en el año 1965, y un posterior artículo aparecido en la Revista de la Universidad de Guayaquil en 1983.

El libro, fundacional a no dudarlo, ofrece profusa información histórica al lector. Se distingue por la pródiga documentación que recoge, parte de ella desaparecida o de acceso si no restringido sí fatigoso, por la organización cronológico-espacial que hace de la misma así como por su bibliografía, aunque no muy profusa, sí orientadora para quienes se sumergen en la tarea de historiar la universidad. A la precursora Ayón Messner se le debe la primera periodización de la historia de la Universidad de Guayaquil. Como elemento característico de esa obra resulta su apego a la ya mencionada corriente positivista, apreciable, entre otros elementos, por una, a juicio de los autores del presente estudio, insuficiente crítica e interpretación de fuentes y hechos. Tal característica es sostenida en una edición posterior del mismo, esta de 1967, corregida y aumentada en casi cien páginas más e ilustrada con una galería de retratos de quienes habían ejercido como rectores de la institución hasta esa fecha.

Mientras, a Paredes Ramírez le corresponde, también a juicio de los autores del presente trabajo, el mérito de entregar dos de las más significativas obras que sobre la universidad se hayan escrito en las dos últimas décadas. Nos referimos, en primer lugar, a su *Historia social de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Guayaquil 1938-2008*, la cual vio la luz en 2009. El valor principal de ese texto es la metodología en él empleada. Por mérito propio esta se constituye en referente metodológico, en recomendable GPS de enfoque, para quien se adentre en la labor de historiar una institución educativa de nivel superior, como lo es una facultad universitaria. Seguidor de los cánones de las escuelas dialectico-materialista del marxismo y social de los Annales, el autor despliega la historia de la facultad de Economía, inmersa y

como parte activa del contexto histórico, social, científico, económico, ideológico, mental y material en que nació y se desarrolló, durante sus primeros setenta años.

En segundo lugar, y de no menor importancia es su artículo "Historia de la Universidad de Guayaquil". A lo largo de sus cuarenta y nueve páginas, el trabajo, realizado bajo los mismos principios paradigmáticos de construcción histórica antes descritos, ofrece una actualizada periodización de la historia de la institución, caracteriza cada uno de esos períodos, examina en cada uno de ellos cómo y bajo qué condiciones y expectativas económicas, sociales, políticas..., transcurrió la fundación de las diversas facultades y centros de investigación y, por último, reflexiona acerca de los retos y el papel a jugar por la educación superior en el actual Ecuador.

Acompañan a los textos antes mencionados, otros como *Historia de la Facultad Piloto de Odontología. De Escuela a Facultad*, de la autoría del docente José Apolo Pineda y cuatro colaboradores, publicado en 2010. El libro se agradece por lo pródigo de su información, pese a la insuficiente interpretación crítica de la misma. Ello no le resta méritos a su autor, quien no es historiador ni pretende serlo. El libro es, será, insoslayable fuente documental para quien se aboque a darle continuidad al tema.

En la búsqueda realizada por las diferentes facultades, localizamos una publicación de 2003, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Nos referimos a un folleto, dedicado a su septuagésimo aniversario, el cual ofrece variados datos acerca de la facultad y sus docentes y directivos históricos.

En otra de las facultades, la de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se halló un texto muy anterior en el tiempo, de 1946, debido a Julio Pimentel Carbo. Es un folleto: *Apuntes para la Historia de la Facultad de Filosofía, Pedagogía y Letras*. El mismo entrega una reconstrucción de la fundación e inicios de la labor de la mencionada facultad. Asimismo, de la firma de Rubén E. Rites Mariscal es el texto *Centenario de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales*. Escrito, en 1968, refleja algunos aspectos de la existencia, centenaria ya entonces, de dicha facultad.

Recensiones de datos históricos también ofrecen varias publicaciones promocionales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo; la fundamental entre todas, del año 2011, "Reseña histórica de la FAU". Otro folleto, este debido a la firma de Francisco Morán Márquez: *Enseñar con Amor*, tiene como fecha de publicación febrero de 2013. Se dedica todo él a describir en el tiempo algunos aspectos de la labor de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Más acá en el tiempo, en 2015, en un número de la revista de la Facultad de Comunicación Social, intitulado *35 años FACSO. Revista Anual*, aparecieron varios artículos de la historia de esa facultad, la cual entonces cumplía treinta y cinco años, referidos su creación, su fundador, las diversas carreras, su surgimiento y figuras relacionadas con ello, entre otros datos. Dedicado también a esa entidad, vio la luz un documental: Historia de la Facultad de Comunicación Social, dirigido por Rolando Panchana.

Inédita pero socializada es la investigación de Ruth Carvajal Martínez de Linda, "Casona Pedro Carbo. Desarrollo histórico de la Universidad de Guayaquil". Como su título indica el trabajo reconstruye algunos aspectos de la historia de la Casona, y con ella de parte de la propia universidad.

Publicado en el año 2014, el libro *Proceso de Restauración de la Casona Pedro Carbo 1995-2000 y Evaluación de Resultados*, de Rafael María Arízaga Guerrero, constituye una muy completa descripción histórica, arquitectónica y constructiva de la Casona y del proceso al cual alude en su título. Dicho proceso fue dirigido técnicamente y a pie de obra por el arquitecto Arízaga Guerrero. Magníficamente ilustrado con fotos y planos, el libro está impreso en papel cromado.

Gracias al docente y médico Ronald Alvarado, accedimos a otro artículo -¿también inédito?- , escrito Alberto Cordero Aroca e intitulado "Fundación de la Facultad de Medicina de Guayaquil". Este, contiene una detallada reconstrucción de los primeros años de esa facultad. A los anteriores libros y artículos y textos deben sumarse, sin duda, alguna otros tantos no alcanzados a localizar por los autores del presente trabajo.

Entre todas las fuentes localizadas dentro de las publicaciones seriadas, de y sobre la historia de la universidad, desde su fundación hasta hoy día, de manera condensada, la que mayor cantidad de información aporta es la *Revista de la Universidad de Guayaquil*.

No es la única publicación seriada de la universidad. Con ella coexisten otras como *Investigación, Tecnología e Innovación*, como la *Revista de la Universidad de Guayaquil* perteneciente a la Dirección de Investigación de la universidad, la *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas* y la *Revista de la Facultad de Ciencias Naturales*, de las entidades homónimas, todas ellas indexadas. Súmense, además, la *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas e Ingeniería Química*, ambas de las facultades mencionadas en sus títulos.

Cada número de la *Revista de la Universidad de Guayaquil*, más allá de atesorar información de carácter

histórico, es historia misma. De hecho, lo son la totalidad de los números de las mencionadas revistas. Sin embargo, como apuntamos, por sobre todas con largura destaca la *Revista de la Universidad de Guayaquil*. Es difícil hallar fuentes comparables por su riqueza, con la ofrecida en las páginas de la misma. Son comunes en ella los editoriales, los artículos científicos y de pensamiento, las biografías de pedagogos y científicos, los análisis acerca de las novedades institucionales, las promociones de las autoridades de la universidad, las conferencias, los discursos, las noticias sobre tesis sustentadas en un largo etcétera.

Dentro de cuanto se ha publicado en la *Revista de la Universidad*, acerca de los inicios de la universidad, especial atención merecen los artículos "Historia de la Universidad", publicado por el CXI Aniversario de la universidad, en 1978; "Don Pedro Carbo el verdadero fundador de la Universidad de Guayaquil y el Dr. Numa Pompilio Llona, su primer Rector", de la autoría de Julio Pimentel Carbo; "Trayectoria histórica de la Universidad de Guayaquil" debido a Digna Ayón de Messner; y "Trayectoria de lucha y superación de la Universidad de Guayaquil", de la pluma de Jorge Villacres Moscoso.

Aparecido en una publicación seriada de la universidad, en este caso la *Revista A.P.U.G.*, órgano de la asociación de Profesores de la Universidad de Guayaquil, se halla el artículo "La Universidad de Guayaquil y su tarea fundamental". Firmado por Elías Muñoz Vicuña. El artículo, también aporta datos acerca de la historia institucional.

Una fuente apenas explorada, muy a tomar en cuenta para la construcción de la historia de la universidad son las publicaciones seriadas, y dentro de ellas la prensa periódica. Esta, fuente histórica por excelencia, ha gozado de una tradicional presencia en la vida cotidiana de la ciudad porteña durante los últimos 150 años. La prensa recogió y recoge la vida nacional, con lugar preponderante dentro de ella para la citadina. Tal realidad permite afirmar que esa prensa guarda un reservorio informativo nada desdenable para quien intente historiar la Universidad de Guayaquil. Diarios como *El Universo*, *El Telégrafo*, *El Comercio*, junto a otros de más antigua data -pensemos en *El Grito del Pueblo* y *El Guante*, ameritan un acercamiento sistemático y sistemático por parte de historiadores e investigadores de la temática.

Ilustra cuánto puede ser de útil dicha prensa periódica a los fines de construir dicha historia una búsqueda digital realizada en los diarios *El Universo* y *El Telégrafo*. Esa búsqueda, arroja la publicación en *El Universo*, entre el 9 de mayo del 2013 y el presente, de 408 notas y artículos relacionados con la universidad. En caso de *El*

Telégrafo, entre el 14 de marzo de 2011 y el día de hoy, aparecieron 85 notas y artículos, de igual carácter. A lo anterior agréguese que en ambos diarios publicaron y publican varios docentes de la institución. Un ejemplo de ello es David Freija Rivadeneira, colaborador del diario *El Universo*, autor de algunos artículos referidos a la vida de la universidad.

Un último dato a mencionar. A finales de 2015, se presentó en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación un Proyecto de Investigación titulado, precisamente, Historia de la Universidad de Guayaquil. Ambicioso, y, a la luz de hoy, en alguna medida desarticulado de las realidades investigativa e historiográfica de la universidad, pretendía dar continuidad a la construcción científica de su historia, a partir de develar, analizar e interpretar la labor de la institución. El Proyecto procuraba determinar la importancia y significación de la labor y accionar docente, científico, comunitario, cultural y social de la universidad, en sus diferentes tiempos y espacios de actuación. Tomaba en cuenta para ello, además, la necesidad de formar historiadores en Guayaquil, Guayas y Ecuador. Producto de ese Proyecto son algunos artículos publicados o por publicarse, la participación en un evento científico, un libro inédito, las prontas sustentación, de una tesis de grado y de un documental, junto con una muy rudimentaria introducción de algunos docentes en las labores de la investigación histórica.

Los autores del presente trabajo, conscientes de que un examen historiográfico nunca será completo, saben pendiente la búsqueda más exhaustiva de cuanto sobre la historia de la universidad no localizaron. Asimismo, llaman la atención a cuánto se precisa atender a lo realizado por la universidad en los campos de lo académico, lo investigativo, lo extensionista, de vinculación o de gestión del conocimiento, y, derivado de ello, a su probado impacto educacional, científico y, en general, socio-cultural en la sociedad guayaquileña y ecuatoriana.

Por otra parte, el escenario descrito hace imprescindible identificar y/o visibilizar a quienes trabajan o en algún momento han laborado la temática, así como las investigaciones en proceso -ya sea en los pasos previos, medios, de pre o de plena redacción-, culminadas inéditas o en proceso de socialización. En ese inevitable, y a priorizar, proceso indagatorio acerca de cuanto se ha publicado sobre el tema -¿cuántos?- de seguro se asistirá al "descubrimiento" de "nuevos" textos en las revistas y publicaciones seriadas auspiciadas por la universidad.

A tenor de todo lo anterior, lo autores resumen algunas cuestiones antes tratadas y ponen a consideración de los

lectores aquellas apreciadas como las más necesitadas de la atención de la propia institución. He aquí estas:

1. Se impone con urgencia la identificación, rescate y conservación adecuada de las fuentes históricas primarias y secundarias existentes, de y sobre la universidad. Tal tarea deberá involucrar no solo a las autoridades centrales y de las diversas facultades sino a todos los organismos y sujetos de la institución, sin distingo alguno.

La tarea del levantamiento bibliográfico y biográfico de las fuentes primarias y secundarias existentes, implica, identificar los fundamentales actores sociales, personalidades e ideas que han contribuido a su actividad institucional, así como las posibles fuentes orales que permitan reconstruir la historia más reciente de la universidad.

2. Es oportuno analizar la posibilidad de crear uno o cuantos archivos se estimen donde atesorar los documentos primarios y secundarios fundamentales, emanados o recibidos por la universidad, correspondientes a autoridades, docentes, administrativos, personal de servicio y estudiantes, entre otros.
3. De igual manera, vale la pena considerar por el vicerrectorado de investigaciones de la universidad la apertura de una línea de investigación dirigida a los estudios históricos, con énfasis en los inherentes a la propia institución.
4. En consonancia con lo anterior, es preciso crear proyectos y dispositivos académico-investigativos que, de manera institucionalizada, asuman la tarea de investigar la historia de la institución, profundicen, junto con cuanto alrededor de la labor de la universidad ha influido o tenido relación con su accionar, con sus numerosas interioridades, avatares y logros, con sus fundamentales actores sociales, personalidades e ideas concurrentes a su actividad institucional, así como de las diversas prácticas y relaciones de la institución con la ciencia y la tecnología. Ello contribuirá a determinar históricamente la significación de su labor y accionar docente, científico, comunitario, cultural y social, en los diferentes períodos de su existencia, y permitirá profundizar en los nexos causales entre la creación y desarrollo de las diversas facultades y carreras en el contexto histórico de la universidad, la región y el país.
5. En relación con cuanto antecede a este punto, vale la pena analizar la realización de tesis de grado y postgrado sobre la temática de la historia de la universidad. Para ello se cuenta con una fortaleza: la existencia de la carrera de Historia y Geografía en sus predios. Esta, pese a su carácter pedagógico, puede servir de inicial base, de punto de partida en tal sentido.

6. Asimismo, valdría la pena observar la posibilidad de crear en la universidad una revista de ciencias sociales y humanísticas, y en ella priorizar la temática de la historia institucional o, al menos, dedicar alguna de las publicaciones ya existentes o parte de las páginas de alguna de ellas a la historia, con prioridad para la de la universidad.
7. Deberá regir, ante cualquiera de las tareas tributarias a la conservación de la memoria histórica de la universidad, en particular la referida a la elaboración de su historia, el criterio de labor inter y multidisciplinaria, con una seria aspiración de conseguir la inter y la transdisciplinariedad. El carácter de la institución así lo exige. En igual medida reclama incorporar a la investigación a los docentes desde sus diversas áreas de trabajo, de conjunto con los alumnos.

La tarea es imposible de enfrentar siquiera con mínimo o relativo éxito por individuos solos. Demanda del trabajo en equipo. Tómese en cuenta, por ejemplo, cómo esta necesita interrelacionar a la Historia de la Pedagogía, la Historia de las Ciencias, la Técnica y la Tecnología, la Historia Social, la Historia de la Cultura, la Historia de las Ideas, la Historia del Arte, la Historia de las Mentalidades, la Historia Urbanística la Historia Económica, la Historia Política, la Historia de la Filosofía.

8. Aunque no ha sido objeto del presente estudio, es imposible el abordaje de la situación en él analizada sin tomar en cuenta que la deficiente atención a la historia de la universidad ha tenido, tiene, como caldo de cultivo, como génesis y freno, un contexto socio cultural que la desborda, una limitante no invisible pero sí poco aludida. Nos referimos concretamente al de una sociedad que no ha prestado ni presta a su historia, a la Historia local, regional, nacional ecuatoriana, la atención debida. En consecuencia, asumimos como la presente la hora en que la Universidad de Guayaquil debe proyectarse a mediano plazo a la creación de la carrera de Historia, no ya con el perfil pedagógico de la actual en funcionamiento en la institución, sino dirigida a la preparación y titulación de jóvenes especialistas en la investigación histórica, o sea: historiadores. En esa dirección, también asoma la posibilidad de crear una maestría, por ejemplo, en Estudios Históricos Regionales.

CONCLUSIONES

Urge asumir el objeto investigativo de examen, interpretación y análisis del proceso de origen y desarrollo de la Universidad de Guayaquil, durante su centuria y media de existencia, en cada contexto y tiempo histórico de su accionar. Urge determinar acerca de iguales procesos en sus facultades y carreras, del papel jugado por sus docentes, del alcance y limitaciones de su actividad y

producción científica, de la valoración de su lugar en las universidades nacidas de ella, de sus proyectos y movimientos sociales, sus luchas, sus derrotas, sus victorias, de la significación científico-cultural que tuvo y tiene la creación y existencia de la que fue la primera, y durante largos años única, universidad de la ciudad, la provincia de Guayas y la región histórica Costa.

El hecho es que el peso, la magnitud de lo realizado por la institución en 150 años no se corresponde con cuanto al respecto se conserva, se ha escrito y domina. Es inadmisible. Es motivo de insatisfacción, de zozobra, que nuestra alma mater emerja ante los suyos, ante todos, si no desnuda de su historia, al menos con memoria flaca de ella. En términos más nuestros, señalándose como una asignatura no desaprobada pero sí pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, Montero, F. (2003): *Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas. Septuagésimo aniversario*. Guayaquil: EDUQUIL.
- Apolo Pineda, J., et al. (2010). *Historia de la Facultad Piloto de Odontología. De Escuela a Facultad 1918-2008*. Guayaquil: EDUQUIL.
- Arízaga Guerrero, R. M. (2014). *Proceso de Restauración de la Casona Pedro Carbo 1995-2000 y Evaluación de Resultados*. Guayaquil: EDUQUIL.
- Ayón de Messner, D. (1959). Trayectoria histórica de la Universidad de Guayaquil. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Freija Rivadeneira, D. (2002). Corrupción y elecciones. *El Universo*. 29 de agosto de 2002. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/2002/08/29/0001/22/7C818AE4278445D9A116DB432005B7D2.html>
- Gómez Iturralde, J. A. (1998). *Los periódicos guayaquileños en la historia 1821-1997*. Archivo Histórico del Guayas. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Paredes, W. (2009). *Historia social de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Guayaquil 1938-2008*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Rites Mariscal, R. (1968). *Centenario de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

43

ANÁLISIS ESTRUCTURAL PROSPECTIVO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

PROSPECTIVE STRUCTURAL ANALYSIS ON THE TEACHING OF STATISTICS IN UNIVERSITY CAREERS

Yunia Tania Pérez Medinilla¹

E-mail: yunia@uniss.edu.cu

Dr. C. Tomás Pascual Crespo Borges²

E-mail: tpcrespo@uclv.cu

Dr. C. Raúl López Fernández³

E-mail: rlopez@uct.edu.cu

¹ Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba.

² Universidad Central "Marte Abreu" de Las Villas. Cuba.

³ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Medinilla, Y. T., Crespo Borges, T. P., & López Fernández, R. (2018). Análisis estructural prospectivo sobre la enseñanza de la Estadística en las carreras universitarias. *Revista Conrado*, 14(65), 340-349. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar cuáles son las variables a través de los cuales se puede medir la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística en las carreras universitarias donde se imparte esta asignatura a partir de la dificultades que se presentan en la actualidad, mediante un análisis estructural prospectivo que permita determinar las variables determinantes, claves, autónomas y de resultado, variables esenciales para la determinación de la evolución del sistema.

Palabras clave:

Análisis estructural prospectivo, variables determinantes, variables clave, variables autónomas, variables de salida

ABSTRACT

The objective of this work is to identify which are the variables through which the quality of the teaching-learning process of Statistics can be measured in the university careers where this subject is taught based on the difficulties that are currently present. Through a prospective structural analysis is allowed the determination of key, autonomous and result-determining variables, essential variables to determine the evolution of the system.

Keywords:

Prospective structural analysis, determinant variables, key variables, autonomous variables, output variables.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en muchos países, incluyendo a Cuba se incrementan las investigaciones sobre la enseñanza de la Estadística, dirigidas a resolver de alguna manera la contradicción que está dada, en que por una parte aumenta la aplicabilidad de la Estadística, y por la otra la preparación en esta que se recibe a través de los estudios superiores no es suficiente, ya que en la mayoría de las carreras universitarias se enseñan temas que van desde la Estadística Descriptiva hasta la Estadística Inferencial, pero no se trabaja para lograr que los estudiantes obtengan los mejores conjuntos de datos, la mayor información de los datos y la mejor interpretación de los resultados mediante la utilización de algún software estadístico para el procesamiento de la información.

Por la necesidad creciente de su aplicación en la práctica, la Estadística forma parte de los planes de estudios de muchas carreras universitarias, en ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje manifiesta algunas dificultades. Existe la necesidad de transformar la enseñanza de la Estadística, porque existen grandes diferencias entre por una parte los avances de la ciencia Estadística, de los programas computacionales de procesamiento de la información, de los softwares educativos, de los programas para realizar simulaciones y applets, de los métodos de trabajo por proyectos, vinculados con la práctica y por la otra parte la didáctica en las clases de Estadística sigue siendo según la enseñanza tradicional.

Para transformar la enseñanza de la Estadística se deben identificar las variables que permitan medir la calidad de la enseñanza de la Estadística. En problemas de este tipo “la Prospectiva ha desarrollado herramientas como el análisis estructurado prospectivo que permite la determinación de las variables esenciales para la evolución de sistemas complejos” (Godet, Monti, Meunier, y Roubelat, 2000).

“La inserción de la prospectiva en el contexto universitario, específicamente, como herramienta en las investigaciones pedagógicas, permite la anticipación ante las exigencias presentes y futuras, está relacionada con la adopción de mecanismos de gestión eficientes y eficaces, y con una redefinición de algunas aristas.” (Castillo, Sotomayor, & Canosa, 2014)

En cuanto al término prospectiva, los autores se afilan a la definición de Crespo et al. (2009) quien la define como *“una reflexión para iluminar la acción presente con la luz de los futuros posibles, identificando un futuro probable y un futuro deseable”*(p. 13).

La incorporación de transformaciones en la enseñanza de la Estadística es hoy una tendencia y una necesidad, esto conlleva a cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ello requiere espacios de participación, reflexión y búsqueda de soluciones a las problemáticas que se presentan ante los nuevos medios y métodos, lo cual es posible si se aplica la prospectiva.

“El análisis estructural es una herramienta conceptual diseñada para relacionar o vincular ideas; ideas de un grupo de personas ligadas a una realidad, pero, frecuentemente, coordinadas por un investigador, cuyo pensamiento juega un papel importante. La matriz de influencias y dependencias que se forma entre las variables describe e ilustra el sistema en estudio que une todos sus componentes. Mediante el análisis de estas relaciones, el método permite destacar las variables que son esenciales y aquellas que juegan un papel importante en la evolución del sistema.” (Martínez, 2012, p. 3)

Este trabajo tiene como objetivo identificar cuáles son las variables a través de los cuales se puede medir la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística en las carreras universitarias donde se imparte esta asignatura a partir de la dificultades que se presentan en la actualidad, mediante un análisis estructural prospectivo que permita determinar las variables determinantes, claves, autónomas y de resultado, variables esenciales para la determinación de la evolución del sistema. Además, determinar las variables estratégicas para el control del sistema de variables y el logro de los objetivos estratégicos.

DESARROLLO

El método estructural prospectivo consta de 3 fases: determinación de las variables, descripción de relaciones entre variables e identificación de variables claves (Crespo, 2009; Godet, et al., 2000).

Fase 1: Determinación de las variables

Como primer paso de esta fase se realiza la selección de los expertos, teniendo en cuenta la función prospectiva de sus valoraciones. Se considera por definición de experto a:

“Un individuo, grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia, valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad, viabilidad, y relevancia que pueda tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla”. (Crespo, 2009, p. 31)

Los expertos seleccionados fueron los profesores de Estadística universitarios de la universidad de Sancti Spíritus y del grupo de Estadística formado en la universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, este grupo está compuesto por profesores de Estadística de esta universidad, de la universidad de Cienfuegos, de universidades en Ecuador, Colombia y México. Son encuestados 15 expertos, de ellos 6 doctores en Ciencias y 9 profesores con categoría de máster.

"La cantidad de 15 expertos, es de una confiabilidad del 95 %" (Crespo, et al., 2016, p. 104). Como el objetivo de la investigación es identificar las variables para medir la calidad de la enseñanza de la Estadística a partir de las dificultades que se presentan actualmente, se tomó como criterio de selección de los expertos su formación académica, nivel de conocimientos, el grado implicación, la motivación y los años de experiencia como profesor de Estadística (experiencia promedio de 15 años).

La muestra es seleccionada de forma subjetiva, los profesores que participaron en este estudio accedieron voluntariamente. Los expertos cuentan con la experiencia necesaria en la docencia y en el trabajo metodológico para el objetivo de este trabajo. Sobre el método de expertos Cruz (2009, plantea:

"Una vez seleccionado el panel de expertos, el investigador podría entrevistar a cada uno de ellos y llegar a regularidades importantes en sus conclusiones. Sin embargo, esto no sería más que la combinación de dos métodos empíricos (criterio de expertos y entrevista), que para nada tiene que ver con el Delphi". (p. 19)

En nuestro caso el contacto con los profesores expertos se realiza a través de una encuesta que se envía por el correo electrónico. Antes de aplicar la encuesta se realiza una revisión de artículos y textos sobre dificultades en la enseñanza de la Estadística. Mediante la revisión se pudo encontrar problemas como los que plantean Batanero & Godino (2001):

"A pesar del alto desarrollo tecnológico alcanzado en los últimos años, el enfoque que se le ha dado a la enseñanza de la Estadística ha evolucionado poco, manteniendo el énfasis en muchos casos en los procedimientos utilizados cuando no existían las computadoras personales e incluso antes de que existieran las calculadoras".

En el 2005, Batanero & Godino al referirse a la enseñanza de la inferencia estadística plantean que *"el alumno no puede asimilar el contenido en un tiempo tan limitado y sólo consigue un aprendizaje memorístico que será incapaz de aplicar en su futura vida profesional. Todos estos problemas se agravan por la masificación de los cursos*

y la falta de recursos (como laboratorios de informática o profesores ayudantes) que permitan una atención más personalizada y una enseñanza más aplicada de la estadística. No es de extrañar que los alumnos estén desmotivados y la estadística termine siendo una de las asignaturas menos populares para los estudiantes". (Batanero & Godino, 2005, p. 13)

Otros autores como García, Márquez, Lajoie & Villaseñor (2006) plantean que *"el aprendizaje de la estadística es un área de vital importancia en la educación, por ello la falta de claridad en la definición de las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen, no permite vincular lo que se enseña, con lo que los estudiantes aprenden y la forma en que se evalúa".*

Campos (2008), se refiere a dificultades de la Estadística en las escuelas de ingeniería que limitan la asimilación y destreza en el uso de las técnicas:

- Falta de uso de terminología estadística, lo que dificulta la adaptación de su lógica-deductiva y la comprensión de los conceptos abstractos como variable aleatoria, función de densidad de probabilidad, estimador estadístico o función de verosimilitud.
- Falta de habilidad y de competencias relativas al uso de términos estadísticos y sus relaciones.
- Deficientes capacidades y destrezas operativas y de cálculo (matricial y diferencial).
- Bajos niveles de motivación intrínseca para la Estadística.
- Ausencia de interrelación entre lo que se estudia y el mercado laboral, desde el punto de vista del alumno.
- Establecimiento de metas de corto plazo (aprobar la asignatura sin importar mucho el nivel de conocimiento necesario para ello). (p.3)

Otros autores como Álvarez, Pérez, Otero & Tamayo (2011) se refieren a la solidez de los conocimientos estadísticos:

"Sin embargo, la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje muestra que los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes no siempre son los esperados y que luego de transcurrido cierto tiempo de impartida la asignatura de Estadística, ya han olvidado importantes contenidos y no los pueden aplicar a problemas de su perfil profesional, en otras palabras, la durabilidad y solidez del conocimiento es insuficiente". (p. 89)

Batanero (2011) plantea que *"una de las posibles razones de esta situación es que la enseñanza es con frecuencia rutinaria, enfatiza las fórmulas y definiciones sin prestar toda la atención que requieren las actividades de interpretación y contexto de donde se tomaron los datos.*

Aunque los estudiantes lleguen a dar las definiciones y usar los algoritmos con competencia aparente, pueden tener dificultades de comprensión o de conexión de los conceptos estadísticos fundamentales y no sabrán elegir el procedimiento que deben aplicar cuando se enfrenten a un problema real de análisis de datos". (p. 2)

Batanero, Díaz, Contreras & Rojas (2013), plantean un problema didáctico, "es claro que la enseñanza actual transmite una estadística sin sentido para los estudiantes" y al referirse a la competencia análisis de datos plantean que "no siempre implica un grado adecuado de razonamiento estadístico, que es más difícil de transmitir". (p. 8)

"Se puede decir que la forma de enseñar estadística ha cambiado muy poco a pesar de que la educación en general ha tenido un gran desarrollo". (Behar, Grima, Ojeda & Cruz, 2013, p. 343)

Los autores antes mencionados también evidencian que el ejercicio de docencia en Estadística no ha cambiado a pesar de muchas inquietudes y retos planteados por los especialistas.

La encuesta se envió a los profesores a través de correo electrónico, en la misma se relacionan algunas de las dificultades detectadas al realizar la revisión bibliográfica para que los profesores las marquen si se le manifiestan en su proceso de enseñanza-aprendizaje y se les pide que añadan otras dificultades que se les han presentado, se identifican en el primer momento 42 variables, los autores clasifican las variables en tres dimensiones y realizan un debate, se analizan las variables coincidentes o muy semejantes, y se agrupan en una sola variable, como es el caso que se muestra a continuación:

Un experto propone entre las dificultades: Los ejemplos y ejercicios se realizan con datos de los textos o simulados, no son datos reales. Otro experto plantea: En el tema Análisis de Regresión no se realizan investigaciones reales con datos de las empresas. Finalmente queda definida la variable, como: Uso de bases de datos reales del contexto.

Después de una primera clasificación de variables en categorías que permitan establecer una distinción más clara entre variables internas y externas, es aconsejable, para mayor claridad, agruparlas, por ejemplo, en tres grupos y en este orden: (1) las que se refieren al entorno o contexto del área estudiada (una empresa, una institución, un tema específico, etc.), (2) las variables propiamente ligadas al objeto específico en estudio, y (3) otras variables que se consideran importantes aunque de menor rango (Martínez, 2012).

Luego del debate, quedan definitivamente seleccionadas 27 variables, agrupadas en tres dimensiones:

infraestructura, sujetos y didáctica de la Estadística, las dimensiones los autores las adoptaron tomando como punto de partida la clasificación planteada por Bilbao (2017).

La dimensión infraestructura agrupa aquellas variables relacionadas con las condiciones tecnológicas, las posibilidades de acceso a internet y conectividad dentro de la universidad, tanto para estudiantes como para profesores.

La dimensión sujetos, se refiere tanto al profesor como a los estudiantes. Incluye las variables relacionadas con las decisiones de los profesores respecto a qué software estadístico utilizar y el tiempo de clases dedicado al trabajo con ellos, los textos a estudiar y cómo seleccionar las bases de datos, y en cuanto a los estudiantes variables relacionadas con la independencia, motivación, y los niveles de asimilación del contenido.

La dimensión didáctica de la Estadística, incluye las variables relacionadas con los métodos, medios, la evaluación, las formas de presentación de los contenidos y vinculación con la profesión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase 2: Descripción de la relación entre las variables

"Mientras las tormentas de ideas, los criterios expertos, el ábaco de Régnier e incluso el método Delphy se queda en la descripción de las variables y las preferencias de los expertos por una u otras, el análisis estructural parte de estos métodos y establece la relación de dependencia que existe entre las variables, ya que bajo una concepción sistémica una variable existe únicamente por su tejido relacional con las otras variables; para ello el análisis estructural se ocupa de relacionar las variables en una tabla de doble entrada o matriz de relaciones directas". (Crespo, 2009, p. 124)

Sobre el llenado de la matriz de impacto cruzado Godet & Durance (2000), recomienda que "lo mejor es que sean los que participaron en todo el inventario y definición de las variables quienes llenen la matriz. Este trabajo puede tomar entre dos y tres días. El llenado es cualitativo. Con cada pareja de variables se hacen las preguntas siguientes: ¿Existe una relación de influencia entre la variable i y la variable j? Si la respuesta es negativa se le da la nota de 0. Si la respuesta es positiva, la relación de influencia directa recibe la nota de: 1 si se le considera débil, 2 si media, 3 si fuerte y, finalmente, 4 si se le considera potencial". (p. 56)

A partir del procesamiento de los resultados de la encuesta, se realiza una segunda ronda con los profesores para el llenado de la matriz de impacto cruzado. De los

profesores expertos continuaron en esta etapa 10, por lo que cumplen con el requisito de que participaron en la confección del listado de variables.

A partir de las matrices de incidencia directa (MID) que se obtienen de cada uno de los expertos, se construye la matriz resultado, esta contiene en cada cuadrícula el valor de la mediana, de los valores que contienen todas las matrices obtenidas, en esa cuadrícula. “*Obsérvese en esta matriz que por la fila se tiene la incidencia de cada variable sobre las restantes, a lo que se ha llamado motricidad, mientras que por las columnas se tiene la dependencia de cada variable de las demás*” (Crespo et al., 2016, p. 284).

Una variable fuertemente influyente es un factor de evolución importante para el sistema. La influencia puede ser motriz o por el contrario frenar la evolución del sistema. Una variable es dependiente en la medida en que es

sensible a las modificaciones de las otras variables y/o del sistema (“Ejes Estructurantes del Sistema Comunidad Autónoma del País Vasco y su futuro”, 2011).

Fase 3: Identificación de variables claves

La matriz de relaciones directas que se obtiene, se exporta hacia el software MICMAC (Matriz de Impactos Cruzados - Multiplicación Aplicada a una Clasificación) desarrollado por el Grupo Lipsor. Este programa realiza el procesamiento de la matriz de entrada, obteniéndose como resultados las matrices con las relaciones indirectas (MII) y directas potenciales (MIDP), los planos de influencias y dependencias directas, de influencias y dependencias indirectas y potenciales.

El plano de influencias/dependencias directas, se divide en cuadrantes que permiten la clasificación de las variables en cuatro subgrupos fundamentales: determinantes, clave, autónomas y resultado.

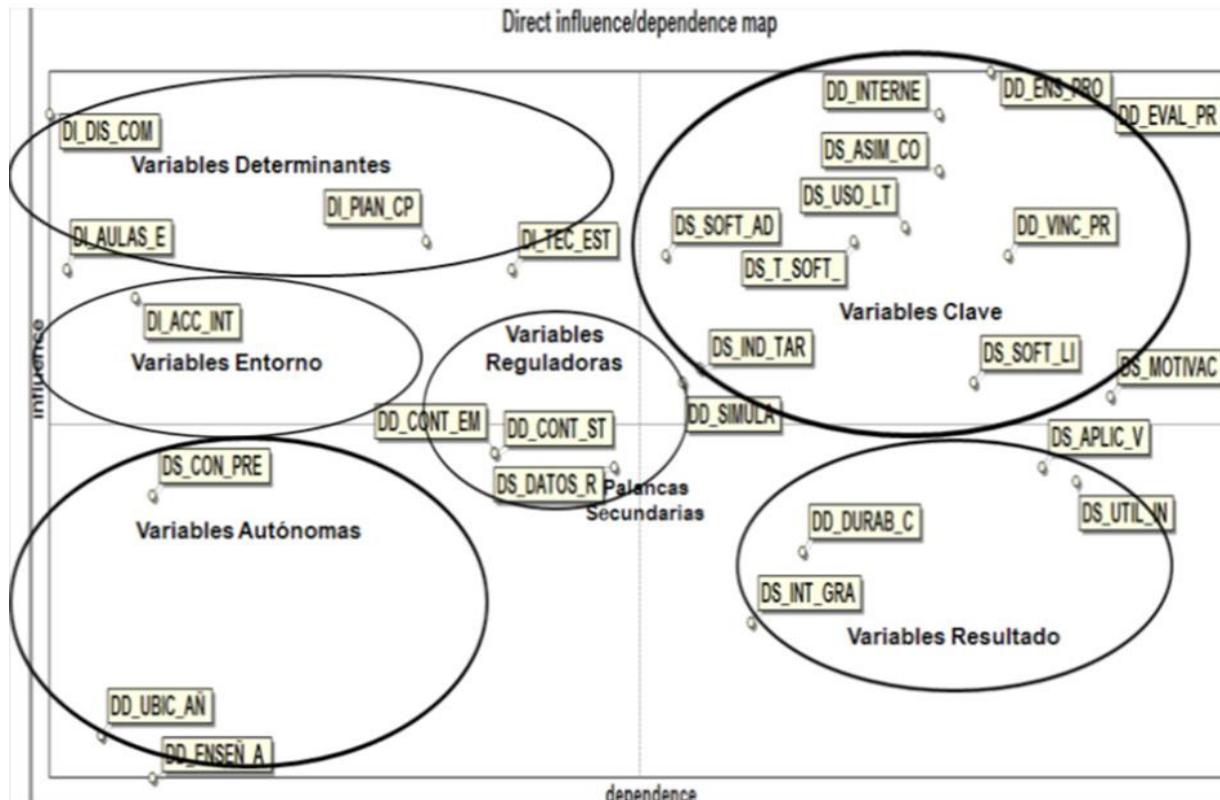


Figura 1. Plano de influencia y dependencia.

Variables clave, relé o de riesgo

“Se encuentran en la zona superior derecha y son muy influyentes y muy dependientes, perturban el funcionamiento normal del sistema, y, a veces, estas variables

determinan en gran forma el propio sistema. Son por naturaleza inestables y se corresponden con los retos del sistema. Esto las convierte en variables de extraordinaria importancia. Las actuaciones que sobre ellas se vayan a tomar han de ser sopesadas con esmero, así como las

que se tomen sobre aquellas que de manera indirecta se relacionan con ellas, ya que los factores de inestabilidad y cualquier acción sobre ellas tiene consecuencias sobre las otras variables, cuando se cumplen ciertas condiciones sobre otras variables influyentes". (Martínez, 2012, p. 17)

Las variables clave pertenecen a la dimensión Sujetos y Didáctica de la Estadística. De la dimensión Sujetos las variables: Determinación del software estadístico adecuado (DS_SOFT_AD), Independencia ante una tarea docente (DS_IND_TAR), Uso del software libre (DS_SOFT_LI), Tiempo al trabajo independiente con los softwares estadísticos (DS_T_SOFT), Utilización del libro de texto (DS_USO_LT) y la variable Nivel de asimilación del contenido (DS_ASIM_CO).

De la dimensión Didáctica de la Estadística clasifican como variables clave: Utilización de Internet en función de la docencia (DD_INTERNET), Aplicación de enseñanza por proyectos (DD_ENS_PR) y la variable Evaluación final problema integrador con el uso del software (DS_EVAL_PR).

Las variables más estratégicas son: Evaluación final problema integrador con el uso del software, Aplicación de enseñanza por proyectos y Utilización de Internet en función de la docencia. Sin estas variables el control del sistema de variables y el logro de los objetivos estratégicos será una tarea muy difícil.

Las variables clave no son variables sobre las cuales se pueden incidir directamente porque al mismo tiempo que son muy motrices son muy dependientes de la mayoría de las variables del sistema. Para poder controlar el sistema no hay otro modo que actuar sobre las variables reguladoras y palancas secundarias.

Las variables determinantes (de poder o de entrada)

"Estas variables son todas muy influyentes, muy motrices y poco dependientes. La mayor parte del sistema depende de estas variables, ubicadas en el cuadro superior izquierdo del gráfico de percepción. Las variables influyentes son los elementos más cruciales ya que pueden actuar sobre el sistema dependiendo de cuánto podamos controlarlas como un factor clave de inercia o de movimiento". (Martínez, 2012, p. 17)

Puede ocurrir que su comportamiento esté fuera del sistema que se analiza, como ocurre con las variables de la dimensión infraestructura: Disponibilidad de computadoras en laboratorios (DI_DIS_COM) y Existencia de aulas especializadas en estadística (DI_AULAS_E).

Además pertenecen a este grupo, las variables: Planificación de clases prácticas utilizando software de Estadística (DI_PLAN_CP), y La tecnología de estadística en aplicaciones móviles (DI_TECH_EST), pertenecientes a la dimensión infraestructura. Estas cuatro variables podrían actuar como motor o freno del sistema en función de cómo se aproveche con anticipación la evolución de ellas. Las variables reguladoras deberán poner mayor énfasis en la corrección o aprovechamiento de los impactos que estas variables pudieran llegar a producir en el sistema por su gran influencia en el resto de las variables.

"Las variables objetivo son las variables que se ubican en la parte central a la derecha en el plano de influencia y dependencia. Son muy dependientes y medianamente motrices, de ahí su carácter de tratamiento como objetivos, puesto que en ellas se puede influir para que su evolución sea aquella que se desea". (Garza y Cortez, 2011, p. 341)

En el caso que se muestra como variable objetivo está la motivación de los estudiantes (DS_MOTIVAC). Si se quiere alcanzar la motivación de los estudiantes se deben impulsar innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base al manejo de las variables reguladoras y palancas secundarias, ya que no se puede actuar directamente sobre ella por lo muy dependiente que es del resto de las variables.

Es obvio que para desarrollar el proceso se debe disponer de los recursos para el control de las variables reguladoras y palancas secundarias.

"Las variables reguladoras son las variables situadas en la zona central del plano de influencia y dependencia, se convierten en llave de paso para alcanzar el cumplimiento de las variables clave. Determinan el buen funcionamiento del sistema en condiciones normales. Se sugiere evaluar de manera consistente y con frecuencia periódica estas variables". (Garza & Cortez, 2011, p. 340)

En este grupo se encuentran: Aumentar contenidos de estadística Multivariada (DD_CONT_EM), Aumentar contenidos de Series de Tiempo (DD_CONT_ST), y Uso de las simulaciones para la comprensión de conceptos (DD_SIMULA).

EL manejo de las variables reguladoras es una tarea delicada puesto que se trata de variables con alta motricidad que pueden influir en otras variables en un nivel importante. Si el control no es eficaz se alteran los resultados. Una recomendación que se suele hacer es intentar controlar desde las palancas secundarias el manejo y la evolución positiva de las variables reguladoras.

“Las variables palancas secundarias son las variables complementarias a las variables reguladoras, actuar sobre ellas significa hacer evolucionar las variables reguladoras que a su vez afectan a la evolución de las variables clave. En el plano de influencia y dependencia se encuentran ubicadas debajo de las reguladoras” (Garza & Cortez, 2011, p. 340)

Se clasifica como palanca secundaria: Uso de bases de datos reales del contexto (DS_DATOS_R). Se debe romper con los ejemplos tradicionales no contextualizados que se le muestran a los estudiantes donde no se fija el hecho que la Estadística es para procesar datos y obtener conclusiones, los datos deben ser relacionados con el contexto de la carrera que se estudie y lo más actualizados posible. Si al incidir sobre esta variable se logran resultados positivos en las reguladoras entonces se puede lograr una adecuada evolución del sistema.

Variables autónomas

“Se sitúan en la zona próxima al origen, son poco influyentes o motrices y poco dependientes; se corresponden con tendencias pasadas o inercias del sistema o bien están desconectadas de él. No constituyen parte determinante para el futuro del sistema, y parecieran en gran medida no coincidir con el sistema, ya que, por un lado, no detienen la evolución del sistema, pero tampoco permiten obtener ninguna ventaja del mismo” (Martínez, 2012, p. 17)

Dentro de este grupo se encuentran las variables: Conocimientos previos insuficientes (DS_CON_PRE), Ubicación de la asignatura en año correcto (DD_UBIC_AÑ) y Enseñanza de los temas de forma aislada (DD_ENSEÑ_A).

La posición que ocupan las variables autónomas en el plano de motricidad-dependencia no indica que carezcan de importancia, sino que los esfuerzos que se destinan al manejo de ellas ofrecerán mejores frutos en la medida que sirvan para el control deseable de las variables situadas en otros grupos.

Las variables resultado (de salida)

“Se caracterizan por su baja motricidad y alta dependencia, y suelen ser, junto con las variables objetivo, indicadores descriptivos de la evolución del sistema. Se trata de variables que no se pueden abordar de frente sino a través de aquellas de las que dependen en el sistema”. (Martínez, 2012, p. 18)

En este caso se encuentran las variables Durabilidad y solidez del conocimiento (DD_DURAB_C) de la dimensión Didáctica de la Estadística, y de la dimensión Sujetos Interpretación global de gráficos y resúmenes numéricos

(DS_INT_GRA), Aplicación de la Estadística en las investigaciones científicas (DS_UTIL_IN) y Aplicación de la Estadística en la vida diaria (DS_APPLIC_V).

Si se controla bien el sistema en función de las reguladoras se puede controlar progresivamente las variables clave y alcanzar la motivación de los estudiantes, que es la variable objetivo. La constatación de estos progresos se puede conocer en función de la evolución de la aplicación de la Estadística en la investigación, y en la vida diaria, en la evolución de interpretar de forma global gráficos y resúmenes numéricos, y de la durabilidad del conocimiento. Midiendo estas variables resultado se pueden constatar los progresos de las variables más estratégicas.

Las variables entorno *“son las variables con escasa dependencia del sistema, pueden ser consideradas un decorado del sistema, se encuentran en la zona media de la parte izquierda del plano de influencia y dependencia. El objetivo es complementar su valor agregado al sistema”* (Garza y Cortez, 2011, p. 340). Se comporta de esta manera la variable Acceso de los profesores a Internet (DI_ACC_INT). Esta variable tiene escasa dependencia del resto del sistema y se hace necesario seguirla para que no se creen situaciones negativas que sorprendan.

Para complementar el análisis de la distribución de las variables en el plano, se determina el **eje estratégico**. Este eje está compuesto por aquellas variables con un nivel de motricidad que las convierte en importantes en el funcionamiento del sistema combinado con una dependencia que las hace susceptibles de actuar sobre ellas.

“El eje de la estrategia, que es una proyección del conjunto de variables sobre una bisectriz imaginaria que, partiendo de la base se lanza hacia el vértice opuesto donde se sitúan las variables clave, nos ofrece una visión plástica de cuáles son los retos estratégicos del sistema, ya que cuanto más se aleja del origen más carácter estratégico tienen las variables”. (Martínez, 2012, p. 18)

La combinación de la motricidad o arrastre hacia el futuro con el valor de dependencia que origina el hecho de actuar sobre ellas, produce efectos de evolución en el resto, de acuerdo a su tipología (clave, reguladora, objetivo, etc.), y es lo que le otorga el concepto de reto o variable estratégica.

“El cálculo del valor estratégico se realiza mediante la determinación del índice estratégico, donde se obtienen valores entre 0 y 1, siendo los más cercanos a 1 los de mayor índice estratégico” (Rodríguez, 2010, p. 56). El índice estratégico se calculó a partir de la siguiente fórmula $iei = (mi + di) / (\maximo(m_1, m_2, \dots, m_n) + \maximo(d_1, d_2, \dots, d_n))$ donde iei es el índice estratégico para la i -ésima variable,

m_i y d_i son la motricidad y dependencia de la i -ésima variable, respectivamente.

El procedimiento anterior, permite determinar el valor estratégico de cada variable y realizar un ordenamiento según este valor. En este caso, se seleccionan aquellas variables cuyo valor estratégico es superior a 0,57, que es la mediana del índice estratégico, resultando las variables de mayor índice estratégico:

Evaluación final problema integrador con el uso del software (0.99)

Aplicación de enseñanza por proyectos (0.89)

Utilización de Internet en función de la docencia (0.84)

Nivel de asimilación del contenido (0.81)

Vinculación con la profesión (0.79)

La motivación de los estudiantes (0.76)

Utilización del libro de texto (0.76)

Tiempo al trabajo independiente con los softwares estadísticos (0.73)

Uso del software libre (0.70)

Aplicación de la Estadística en las investigaciones científicas (0.70)

Aplicación de la Estadística en la vida diaria (0.69)

Determinación del software estadístico adecuado (0.63)

Independencia ante una tarea docente (0.58)

Uso de las simulaciones para la comprensión de conceptos (0.57)

La determinación de las variables estratégicas del sistema es una potencialidad a tener en cuenta para la realización de cualquier propuesta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística.

Martínez (2012), plantea como una fortaleza del análisis estructural con MICMAC:

"La principal utilidad del análisis estructural es que permite identificar un conjunto de variables esenciales: es decir, aquellas variables que son "causas" (en sentido amplio del término) más que consecuencias de la evolución del sistema estudiado. Este es un aporte invaluable para todos los efectos de la prospectiva del futuro en la vida personal, social, cultural y programación de intervenciones en el diseño de la vida moderna creando escenarios adecuados para el progreso de toda comunidad, empresa, institución o región nacional e internacional". (p. 19)

Crespo, et al. (2016), al considerar las ventajas del método plantea la necesidad de modificar la forma de determinar las variables independientes y dependientes en las investigaciones:

"La experiencia demuestra que cuando se trata con rigor científico las etapas de listado de las variables y la descripción de relaciones entre las variables, los resultados que ofrece la aplicación MICMAC son de apreciable valor para el investigador, toda vez que dispone de un esquema del sistema de variable que conforman su objeto de investigación, es como si dispusiera de un mapa por el que se puede orientar para conducir su investigación. Así la determinación de las variables independientes y dependientes ya no es solo un resultado del análisis teórico y de la apreciación del investigador, estas quedan perfectamente identificadas en las zonas de variables motrices y de resultados respectivamente, mientras que en el grupo de variables excluidas aparecen esas variables que casi nunca se atienden y que son llamadas ajenas". (p. 302)

Pérez Jacinto (2006), plantea que los modelos estadísticos en las investigaciones educativas se sustentan en supuestos relacionados con: la naturaleza de los elementos de las poblaciones, los requisitos de la escala de medición para la calificación de los indicadores, y la finalidad de la indagación empírica. Sobre una de las finalidades de las indagaciones empíricas plantea:

"También se manifiesta regularmente en los experimentos y quasi-experimentos pedagógicos; cuando, a partir de la significación en el cambio del estado de un indicador logrado en un grupo o colectivo, al ejercer sobre este un sistema de acciones externas controladas, como puede ser la intervención con una estrategia metodológica; se infiera que pueda aplicarse a otro de la misma población, sin tener en cuenta la existencia de posibles diferencias en la jerarquía de los factores de influencias que intervienen en el proceso". (Pérez, 2006, p. 32)

Crespo, et al. (2016), relaciona esta idea con los resultados que se obtienen al utilizar el análisis estructural:

"Dado que las variables de poder se pueden identificar como variables independientes y las de salida como dependientes, entonces, las metodologías y las estrategias inciden sobre las primeras y sus resultados se reflejan en las segundas, por tanto, tales metodologías y estrategias no son variables independientes como se repite tradicionalmente en los informes de tesis, en realidad ellas son acciones externas controladas que inciden sobre las variables determinantes y claves para lograr transformar las variables resultados; incidiendo y recibiendo incidencia en ese proceso de las variables de pelotón". (p. 303)

CONCLUSIONES

A través del análisis estructural prospectivo para determinar qué variables se pueden utilizar para medir la calidad de la enseñanza de la Estadística se obtuvo que son variables determinantes con una alta incidencia sobre el resto de las variables la “Disponibilidad de computadoras en laboratorios”, “Existencia de aulas especializadas”, “Planificación de clases prácticas utilizando software de Estadística” y “La tecnología de estadística en aplicaciones móviles”. Es determinante contar con los recursos adecuados que permitan adaptar la enseñanza-aprendizaje de la Estadística según el avance de la ciencia y la tecnología, si solo nos quedamos en la enseñanza tradicional ya no estamos formando a profesionales competentes al mismo nivel que los estudiantes de otros países.

Dentro de las variables clave, las de mayor índice estratégico resultaron “Evaluación final problema integrador con el uso del software”, “Aplicación de enseñanza por proyectos”, “Utilización de Internet en función de la docencia”. Estas variables indican hacia dónde enfocar la enseñanza, cómo evaluar, y qué es necesario adentrarse en los múltiples recursos que existen en internet de apoyo a la enseñanza de la Estadística, con especial énfasis, según el criterio de los autores, en los recursos tan variados que proponen las ediciones más actualizadas de los textos de Estadística más utilizados en las universidades.

Las variables dependientes a través de las cuales se puede medir la evolución del sistema al incidir sobre el resto de las variables son “Aplicación de la Estadística en la vida diaria”, “Aplicación de la Estadística en las investigaciones científicas”, e “Interpretación global de gráficos y resúmenes estadísticos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S., Pérez, F., Otero, A., & Tamayo, I. (2011). La enseñanza de la Estadística en las carreras de ingeniería: una propuesta de alternativas metodológicas para el tratamiento de la distribución de Poisson. *Pedagogía Universitaria*, 16 (2), 88-97.
- Batanero, C. (2011). Del análisis de datos a la inferencia: Reflexiones sobre la formación del razonamiento estadístico. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.
- Batanero, C., Diaz, C., Contreras, J. M., & Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. Números, 83, 7-18. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/87/Articulos_02.pdf
- Batanero, C., & Godino, J. D. (2001). Análisis de Datos y su Didáctica. Granada: Universidad de Granada.
- Batanero, C., & Godino, J. D. (2005). Perspectivas de la educación estadística como área de investigación. In L. R (Ed.), Líneas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Behar, R., Grima, P., Ojeda, M. M., & Cruz, C. (2013). Educación estadística en cursos introductorios a nivel universitario: algunas reflexiones. En, A. Salcedo (Ed.), *Educación Estadística en América Latina: Tendencias y perspectivas* (343-358). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Campos, C. A. (2008). Aprendizaje de la Estadística a través de casos prácticos. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza.
- Castillo, A. L., Sotomayor, J. E., & Canosa, R. M. (2014). Utilidad de las herramientas de análisis prospectivo en el contexto cubano. Algunas aplicaciones prácticas. *Universidad y Sociedad*, 7(1), 99-108. Recuperado de https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/192/pdf_57/
- Crespo, E., Crespo, T. P., Fadul, J. S., García, M. B., Juca, F., Bastidas, M. I., & Palmeros, D. E. (2016). Expertos y prospectiva en la investigación pedagógica. Cienfuegos: Universo Sur.
- Cruz, M. (2009). El método Delphi en las investigaciones educacionales. La Habana: Academia.
- García, B., Márquez, L., Lajoie, S., & Villaseñor, M. (2006). ESACS: Un programa multimedia para la Enseñanza de la Estadística y la Metodología. Congreso de Virtual Educa 2006. Bilbao:
- Garza, J. B., & Cortez, D. V. (2011). El uso del método MICMAC y MACTOR análisis prospectivo en un área operativa para la búsqueda de la excelencia operativa a través del Lean Manufacturing. *Innovaciones de Negocios*, 8(16), 335-356.
- Godet, M., & Durance, P. (2009) La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios. Cuadernos del Lipsor. París: Ediciones Dunod.
- Godet, M., Monti, R., Meunier, F., & Roubelat, F. (2000). La caja de herramientas de la prospectiva estratégica Zarautz: Gerpa & de Electricité de France, Mission Prospective.
- Martínez, M. (2012). Programas computacionales. Prospectiva y análisis estructural con el método MIC-MAC. Nuevos fundamentos en la investigación científica. México: Trillas.

Pérez, A. O. (2006). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre los modelos estadísticos en las investigaciones educativas. Tesis doctoral, Facultad de Educación Media Superior. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Rodríguez, L. A. (2010). Concepción didáctica del software educativo como instrumento mediador para un aprendizaje desarrollador. Tesis doctoral. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”.

44

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ANATOMÍA GENERAL. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

THE SIGNIFICANT LEARNING IN THE GENERAL ANATOMY. A PRACTICAL EXPERIENCE

MSc. Idalia Murillo Sevillano¹

E-mail: idalia.murillos@ug.edu.ec

Dra. Denisse Alexandra Arroyo Apolo¹

E-mail: dennisse_apolo@hotmail.com

Dra. Ana Cristina García Segovia¹

E-mail: anacristina_21_91@hotmail.com

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Murillo Sevillano, I., Arroyo Apolo, D. A., & García Segovia, A. C. (2018). El aprendizaje significativo en la Anatomía General. Una experiencia práctica. *Revista Conrado*, 14(65), 350-353. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se propone una alternativa para desarrollar el componente de aprendizaje autónomo con acciones que benefician la orientación, la ejecución y el control de un seminario realizado en la asignatura Anatomía General de la Carrera de Odontología para el reconocimiento de estructuras y la ubicación de la musculatura del cuerpo humano. Los resultados estadísticos evidencian cambios significativos en la capacidad de los estudiantes para orientarse de forma independiente ante una situación práctica en el contexto de su especialidad.

Palabras clave:

Enseñanza, aprendizaje autónomo, base orientadora, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

In the article is propose an alternative in order to develop the component of autonomous learning with actions that benefits the orientation, the execution and the control of a seminar made in the subject General Anatomy of the Career of Odontology, for the reconnaissance of structures and the location of the musculature in the human body. The statistical result evidences significant changes in the ability of the students in order to guide in an independent form, in front of a practical situation in the context of their specialty.

Keywords:

Teaching, autonomous learning, guiding base, significant learning.

Introducción

La necesidad de valorar nuevas metodologías para ser utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la anatomía humana está centrada en dos aspectos fundamentales: “*el primero, las características de la nueva generación de estudiantes y su nueva forma de acceder y procesar la información, y el segundo, las nuevas habilidades que los estudiantes de medicina deben desarrollar para afrontar los avances tecnológicos en la medicina clínica*” (Mompeó-Corredera, 2014).

El seminario es una forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que los estudiantes profundizan en el contenido de las materias mediante una exposición clara, creativa y convincente. A través del seminario los alumnos desarrollan un conjunto de habilidades que le permiten emprender la discusión y solución de problemas utilizando la enseñanza problemática, desarrollar habilidades comunicativas de lectura, trabajo con los textos, investigativas y otras que contribuyen a su autodesarrollo (García, Lugones & Lozada, 2006). Adicionalmente, es posible consolidar, ampliar y generalizar los conocimientos científico-técnicos con los que se han familiarizado en las conferencias y con los que han interactuado durante su autopreparación en trabajo independiente.

El trabajo independiente es un medio pedagógico para la organización y dirección de la actividad independiente de los alumnos. Es un modo de integración de los alumnos hacia la actividad cognoscitiva independiente, un medio para que los alumnos adquieran y perfeccionen los conocimientos y formen interés hacia la asignatura. Una correcta construcción del trabajo independiente en la educación superior presupone una base orientadora que contenga un problema profesional vinculado con la sociedad donde el estudiante se sienta motivado y reconozca la necesidad e importancia de alcanzar una solución, requiere además de un escenario teórico-práctico que implique un esfuerzo intelectual del estudiante y lo conduzca a un nivel superior de conocimiento. No menos importante es la supremacía del carácter productivo de las tareas investigativas que se orientan para fortalecer el desarrollo de sus habilidades y capacidades.

Para el procesamiento de la información se confeccionó una base informativa compuesta por 65 estudiantes que cursaron el primer semestre del actual curso académico. La información fue procesada por el paquete de programas estadístico SPSS V.23.

DESARROLLO

Una de las formas de confección de la BOA es iniciarla con la introducción del objeto de estudio, se proporcionan las orientaciones para la actividad en cuestión, donde el profesor enfatiza en los contenidos que el estudiante debe apropiarse en forma independiente, así como los que debe consolidar para la construcción de otros contenidos novedosos que le permitan desarrollar el seminario, en este caso. Esta forma es eficaz para la orientación inicial del seminario u otra forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo al término de la actividad donde el profesor controla las acciones orientadas, es muy conveniente, elaborar una BOA de conjunto con los estudiantes a modo de conclusiones e integración de contenidos y generalización de resultados que constituyan verdaderas motivaciones para solucionar nuevas situaciones en estrecho vínculo con la sociedad.

Algunos autores consideran que el trabajo independiente puede ser el medio más apropiado para el desarrollo del pensamiento y el trabajo autónomo del estudiante. Con el desarrollo de este proceso integrador se forman y desarrollan también diferentes tipos de habilidades que pueden ser diferenciadas de acuerdo con su nivel de sistematicidad (Álvarez de Zayas, 1999). Entre dichas habilidades se encuentran la capacidad de generalizar, deducir, sintetizar, abstraerse y clasificar, entre otras.

El aprendizaje se hace significativo para el estudiante cuando lo percibe como importante para sus propios objetivos sin amenazas externas. En este sentido, “*el aporte sustancial de D. Ausubel es el concepto de aprendizaje significativo el cual se logra cuando el estudiante puede relacionar los conocimientos con su experiencia individual (con lo que ya sabe)... a veces este vínculo es identificado de forma errónea por los conocimientos anteriores recibidos en el marco escolar, o sea, los aprendidos en asignaturas y cursos anteriores*” (Ortiz, 2006)

En la elaboración de la BOA, debe manifestarse la posibilidad de desarrollar en el estudiante el razonamiento inductivo, asegurar que contenga las acciones necesarias para dar cumplimiento al objetivo y la selección adecuada de los contenidos a evaluar. Una correcta orientación garantiza la ejecución y el control de todo el proceso.

Algunas pautas a tener en cuenta para lograr el aprendizaje significativo desde la confección de la BOA hasta el desarrollo y evaluación del seminario.

- El planteamiento de situaciones problemáticas cuyos contenidos sean cuidadosamente seleccionados por

el profesor según los elementos teóricos y prácticos que deban profundizarse o descubrirse por el estudiante, potenciando su motivación y la vinculación con la sociedad.

- Precisar el objeto de estudio, el objetivo que se propone alcanzar y el sistema de tareas con una derivación gradual en la complejidad de los contenidos que garantice el éxito de la actividad independiente, tanto en el nivel reproductivo como en el productivo y el creativo. De esta forma se garantiza tanto el aspecto interno como externo del trabajo independiente.
- El establecimiento de la forma de realización y evaluación, el método y los participantes.
- El aseguramiento de los medios requeridos y su nivel de acceso.
- La comunicación de los resultados mediante un informe debidamente estructurado que le permita desarrollar habilidades y afianzar valores.

Una experiencia práctica en la Facultad Piloto de Odontología.

La experiencia práctica se desarrolló en la asignatura Anatomía General. Dicha asignatura permite planificar y desarrollar un trabajo significativo para alcanzar satisfactoriamente los objetivos pedagógicos establecidos en esta, que integrados a los correspondientes a la Anatomía Macroscópica Normal y Patológica, contribuyen a la formación de un profesional Odontólogo de excelencia.

La asignatura Anatomía General es considerada de formación básica que aporta 6 créditos con 96 horas de componente de docencia e igual cantidad de horas en el componente de trabajo autónomo; se imparte a los estudiantes de la carrera de Odontología en la Universidad de Guayaquil durante el primer semestre del curso 2017-2018, período durante el cuál se pudieron constatar resultados satisfactorios en las calificaciones obtenidas por dichos estudiantes en dos momentos diferentes que tuvieron en común en primer lugar la realización de seminarios como forma de evaluación del aprendizaje para la identificación de estructuras y funciones de diferentes sistemas del cuerpo humano. En ambos momentos se utilizaron talleres como componente de práctica y experimentación de aprendizajes y como componente de aprendizaje autónomo los trabajos grupales y exposiciones en seminarios.

En el seminario orientado en la Unidad #1: *Organización del Cuerpo Humano*, con contenidos relacionados con la identificación de las estructuras y funciones del Sistema tegumentario, fue orientado según el método tradicional de orientación y profundización de contenidos mediante fuentes del conocimiento a través del trabajo con el libro de texto, obras de consulta, composición y descripciones,

observaciones, trabajos de laboratorio, uso de ilustraciones y gráficos. Esta clasificación ha sido muy utilizada en la práctica pedagógica y aunque se ve limitada porque no considera el aspecto interno del trabajo independiente fue considerada por el colectivo de profesores de la asignatura como oportuna, teniendo en cuenta que se orienta en la primera unidad y a estudiantes del primer año de la carrera.

Posteriormente en la Unidad #4: *Sistemas de Regulación y Reproducción del Cuerpo Humano*, en el contenido referido a la identificación de estructuras, localizaciones y funciones del sistema genitourinario a partir de la construcción de una BOA según las pautas relacionadas con anterioridad, se destaca el enfoque problemático, productivo y creativo de las tareas planteadas facilitando la adquisición de habilidades y capacidades que estimulan la reflexión, lo que deriva en un aprendizaje significativo.

La base informativa estuvo conformada por los 65 estudiantes que cursaron la asignatura en el primer semestre de la carrera, agrupados en tres paralelos.

Se realizó inicialmente un análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos en ambos momentos del cual se constata que las calificaciones promedio son superiores en el seminario de la Unidad 4 (9,14), con respecto a las de la Unidad 1 (7,77) (Figura 1 y Tabla 1). También son mejores los resultados en cuanto a la dispersión con respecto al promedio, de donde se infiere que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el seminario de la Unidad 4 están más concentradas. Según muestra el Coeficiente de Variación, la menor variabilidad relativa se obtuvo en las calificaciones del seminario de la Unidad 4 en el paralelo 2 (7,5%).

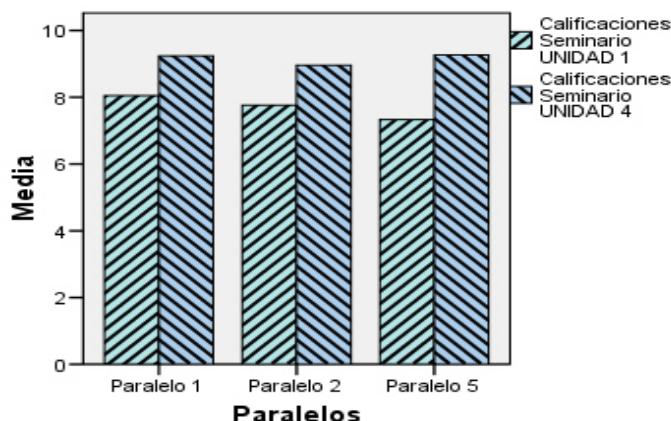


Figura 1. Calificaciones promedio por paralelos.

Tabla 1. Resultados descriptivos.

Paralelos	Medidas Descriptivas	Calificaciones Seminario Unidad 1	Calificaciones Seminario Unidad 4
1	N Válidos	25	25
	Media	8,05	9,24
	Mediana	8	9
	Moda	7	9
	Desviación Típica	1,153	0,723
	Coeficiente de Variación(CV)	14,7%	7,8%
	Rango	4	2
2	N Válidos	25	25
	Media	7,76	8,96
	Mediana	8	9
	Moda	8	9
	Desviación Típica	0,597	0,676
	Coeficiente de Varia-ción (CV)	7,7%	7,5%
	Rango	2	2
5	N Válidos	15	15
	Media	7,33	9,27
	Mediana	7	9
	Moda	7	10
	Desviación Típica	0,976	0,799
	Coeficiente de Varia-ción (CV)	13,3%	8,6%
	Rango	3	2
TOTALES	Media general	7,77	9,14

Posteriormente, para certificar estadísticamente la diferencia en cuanto a los promedios obtenidos en ambos momentos fue más conveniente la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon cuyos resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Rangos	N	Rango promedio
Rangos negativos	4a	
Rangos positivos	50b	10,75
Empates	11c	28,84
Total	65	
Calificaciones Seminario Unidad 4 < Calificaciones Seminario Unidad 1		
Calificaciones Seminario Unidad 4 > Calificaciones Seminario Unidad 1		
Calificaciones Seminario Unidad 4 = Calificaciones Seminario Unidad 1		
Estadísticos de contrasteb		
Z = - 6,105a		
Sig. Asintótica (bilateral) = 0,000		

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Según la significación asintótica contrastada con un nivel de significación del 5%, valor prefijado para este estudio ($0,000 < 0,05$), puede aceptarse la hipótesis alternativa de dicha prueba y por tanto se concluye que las diferencias en cuanto a las calificaciones que como promedio fueron obtenidas por estos estudiantes en ambos seminarios son estadísticamente significativas, evidenciando la efectividad

de la base orientadora, distinguida en el segundo momento por un sistema de tareas de mayor complejidad lo que requirió mayor profundidad en el accionar independiente de los estudiantes y por consiguiente, la apropiación de nuevos conocimientos, hábitos y habilidades para la construcción de novedosos saberes. Se logró, además, estimular la reflexión lo que derivó en un aprendizaje significativo para la solución efectiva del problema planteado en el contexto práctico vinculado con la sociedad.

CONCLUSIONES

El trabajo independiente juega un papel determinante en el nuevo contenido para asimilar el conocimiento de forma activa y protagónica por parte del estudiante a la vez que aprende la manera de adquirirlo.

En el aprendizaje significativo es imprescindible del papel protagónico del profesor como facilitador de esta actividad y de un pormenorizado trabajo de orientación como base para el accionar del estudiante y el éxito en su autopreparación.

El enfoque problemático del objeto de estudio con situaciones de interés, propicia una motivación viable que debe ser aprovechado como recurso dinamizador de los estudiantes.

La elaboración eficiente de la base orientadora para la acción contribuye al desarrollo de la capacidad para orientarse ante una nueva tarea, darle solución y evaluar sus resultados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. M.(1999). La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M., Lugones, M., & Lozada, L. (2006). *Algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el seminario*. Revista cubana de medicina general integral, 22(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000300017
- Mompeó-Corredera, B. (2014). Metodologías y materiales para el aprendizaje de la anatomía humana. Percepciones de los estudiantes de medicina 'nativos digitales'. FEM, 17(2), 99-104. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322014000200007
- Ortiz, E. (2006). *Las concepciones contemporáneas sobre el aprendizaje*. Revista Pedagogía Universitaria, 11(5). Recuperado de <http://cvr.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/385>

45

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS NIÑOS DEL GRADO DE TRANSICIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR

EDUCATION FOR PEACE IN CHILDREN OF THE DEGREE OF TRANSITION AT THE PRESCHOOL LEVEL

Lic. Janeht Tobar Guerrero¹

E-mail:janehtobar@yahoo.com

Dra. C. Elizabeth Díaz Vera²

E-mail:ediaz@ucf.edu.cu

Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo²

E-mail:bmonteagudo@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa Cristóbal Colón. Cali. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tobar Guerrero, J., Díaz Vera, E., Bermúdez Monteagudo, B. (2018). La educación para la paz en los niños del grado de transición en el nivel preescolar. *Revista Conrado*, 14(65), 354-359. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La educación para la paz a nivel internacional ha emergido como fuerza esperanzadora que lucha contra toda acción destructiva del hombre, de manera particular, en Colombia, las condiciones sociopolíticas advierten la necesidad de fortalecer la educación para la paz desde las instituciones educativas, acorde con el contexto sociocultural y las necesidades actuales. Sin embargo existen carencias de procedimientos metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado transición último nivel de la educación preescolar para su implementación. Se precisa en el presente artículo como objetivo: Valorar la transversalización de la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado transición. Para su elaboración se utilizaron métodos teóricos (analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, y sistemático) y empíricos (observación científica, entrevista, encuesta y análisis de documentos), estos permitieron la obtención de información, procesamiento y análisis de los resultados, en este particular se identifica el enfoque socio afectivo y lúdico que, partiendo de los propósitos de la educación preescolar, fundamenta la secuencia que debe seguir el proceso de enseñanza aprendizaje para que contribuya a la educación para la paz en el grado transición.

Palabras clave:

Educación, paz, transversalización, transición.

ABSTRACT

Education for peace at the international level has emerged as a hopeful force that fights against every destructive action of man, in particular, in Colombia; sociopolitical conditions warn the need to strengthen education for peace from educational institutions, in line with the sociocultural context and current needs. However, there are shortcomings in methodological procedures in the teaching-learning process of the transition level of the last level of preschool education for its implementation. The objective of this article is to value the mainstreaming of education for peace in the teaching process of the transition degree. For its elaboration theoretical methods were used (analytical-synthetic, inductive-deductive, historical-logical, and systemic) and empirical (scientific observation, interview, survey and analysis of documents), these allowed the obtaining of information, processing and analysis of the results, in this particular, the socio-emotional and playful approach that, based on the purposes of pre-school education, is based on the sequence that the teaching-learning process must follow in order to contribute to education for peace in the transition degree.

Keywords:

Education, peace, mainstreaming, transition.

INTRODUCCIÓN

Cada sociedad, de acuerdo con su trayectoria histórica, ha tenido distintas concepciones de la infancia, su desarrollo y su educación. Estas construcciones sociales están influenciadas por ideas y prácticas culturales que están presentes en la vida diaria, así como por los avances que se van dando en el conocimiento científico y cotidiano, las movilizaciones de las poblaciones y las políticas públicas o normativas en curso.

La incorporación de un objetivo referido al cuidado y educación de la primera infancia en el programa de educación para todos da cuenta de la importancia de esta etapa vital en el desarrollo de los seres humanos, lo que también es reconocido en distintas convenciones internacionales como la (Organización de Naciones Unidas, 1989) que resguarda "*el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social*" (art. 27). Tal consideración supone propiciar un clima humanizador, en una ambiente pedagógico y dinámico que permita caracterizar la acción educativa escolar con un enfoque transversal (Lucini, 1994).

Con este propósito varias investigaciones y organismos internacionales entre las que se destacan: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2001, 2002); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011, 2016); Ospina (2010); Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015), indican que la primera infancia es un periodo sensible durante el cual se sientan las bases para un adecuado desarrollo y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida sobre todo los que se refieren a prepararlos para que puedan disfrutar de una convivencia pacífica y feliz.

Los sistemas educativos nacionales visibilizan esta postura y proyectan diferentes alternativas para conseguir la concreción de proyectos y programas orientados a este propósito. En este caso, se reconoce la tendencia política, de programas orientados a fomentar la democracia, el manejo de conflictos, la comunicación como base de la cultura de paz, pero la tendencia a ubicar este conocimiento a los niveles educativos superiores ha limitado la proyección de propuestas en la educación a la primera infancia (Abrego, 2009; Sibila, 2009).

De manera general se advierte que la cultura de paz debe asumir la forma en que se logre colocar a los niños en diversas situaciones de la interacción social, para que desarrollen desde edades tempranas habilidades para convivir en paz, respetuosos de la diversidad, y puedan asumir según el contexto local y global los cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, en una

perspectiva de cultura y desarrollo humano que le permita participar en la construcción de una cultura de paz.

Pero, toda cultura para ser alcanzada debe transitarse por un proceso de educación. En este caso la educación para la paz se convierte en una posibilidad, y una herramienta esencial en todas las acciones de construcción de cultura de paz en la cual la transversalidad de los procesos deberá promover alternativas que den respuesta a las necesidades que generan las instituciones de conflicto.

En el ámbito internacional, valiosos aportes al tema objeto de estudio han ofrecido las investigaciones realizadas por Sanz (2013), define la educación para la paz, en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, mientras; Rojas (2016), agrega que la educación para la paz debe verse de un proceso activo que busca modos no violentos y creativos de relacionarse.

Se reconoce así que la educación para la paz debe propiciar influencias positivas que identifiquen al niño con su realidad próxima, intermedia y distante, con el presente y con la tradición, y que le permitan utilizar esas experiencias de aprendizaje como referentes para sus acciones actuales y futuras. Tal consideración dirige la mirada a tres escenarios estratégicos: la escuela, la familia y la comunidad, como marco para construir aprendizajes socio afectivo válido en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a una educación para la paz desde edades tempranas.

Desde este análisis, se asume que la institución educativa debe trabajar la educación para la paz como parte integrante de los programas educativos lo cual exige que se incluyan en el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de facilitar la convivencia y socialización positiva del niño desde los primeros años de vida escolar.

Por lo tanto, en las acciones resulta perentorio que se promuevan desde las aulas la educación para la paz y la no violencia, convirtiendo las aulas en escenarios de paz y las actividades de enseñanza aprendizaje deben demostrar que la paz es una construcción colectiva, que depende de cada uno y que las actitudes tolerantes aportan beneficios a cada individuo en lo particular y en su relación con los demás.

En particular el grado de transición, dirigido a preparar las condiciones del niño para la escolarización, se rige por los Derechos Básicos de Aprendizaje que determinan los propósitos fundamentales que conceptualizan las experiencias significativas en los documentos bases curriculares de la Educación Preescolar, en los que se establece propiciar que los niños: construyan su identidad

en relación con los otros; se sientan queridos, y valoren de manera positiva su entorno familiar y cultural, pero que sobre todo, deben ser comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad, disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo.

Para conseguir este propósito el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), definió las competencias básicas que se trabajan en el grado transición, a partir de las precisiones que se plantean en la Constitución Política en Colombia 1991, en su Art.67, en la cual se hace referencia a la formación para la paz y la convivencia al señalar que se debe educar ciudadanos respetuosos de la ley, de la diversidad de las diferencias, la formación democrática y la resolución de conflictos. Esta situación resulta cada vez más inminente en las condiciones del posconflicto que vive el país y en las condiciones de un mundo abocado a la confrontación mundial. En este sentido el objetivo de este artículo es valorar la transversalización de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado transición

La educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado transición

Como consecuencia de los efectos de la última guerra mundial, la educación para la Paz a nivel internacional ha emergido como fuerza esperanzadora que lucha contra toda acción destructiva del hombre. En efecto, a través de ésta se pretende, entre otras cosas, luchar contra la violencia estructural que acentúa las desigualdades generadas por las estructuras sociales en el marco escolar.

En el contexto Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe han declarado su interés en fortalecer una educación inclusiva de calidad, orientada a la promoción de la paz y la no violencia.

Entre otros aportes de estudiosos de la paz, se encuentran: Galtung (1998); Barahona (1998); Comins (2003); Tuvilla (2004); Muñoz (2005); Arteaga (2005); Granados (2007).

La mayoría de los estudios revisados no contrastan el material curricular con los métodos de enseñanza y aprendizaje o con las formas de comunicación del aula que, como el mismo Domaccin (2010, p. 186) señala, son determinantes porque el “contenido más reaccionario puede ser utilizado de forma radical y el contenido más radical puede ser utilizado en forma reaccionaria”. Desde esta perspectiva la autora considera que la educación para la paz tiene que acompañarse de transformaciones más profundas en el seno de la institución escolar, de manera

particular el método que utilice el docente tiene que propiciar un ambiente de paz, pero esto solo es posible con la integración de lo social y lo afectivo como complementos del proceso de enseñanza aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), al referirse a la paz plantea que *“es la convivencia y la equidad, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en su origen y a resolver los problemas por la vía del diálogo y la negociación”*.

Una interrogante es precisa; ¿Qué significa paz?; la paz, hace referencia a una estructura de relaciones sociales caracterizada por la ausencia de todo tipo de violencia y la presencia de justicia, igualdad, respeto y libertad; paz, significa uno de los valores máximos de la existencia humana que afecta todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupal, nacional e internacional; La paz, es un proceso dinámico que niega la violencia, y los conflictos que forman parte de la vida.

Arteaga (2005), hace referencia a la educación para la paz, definiéndola como un proceso de enseñanza-aprendizaje, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el de conflicto, como elementos significantes y definidores, que a través de la aplicación de enfoques socio afectivos y problemáticos pretenden desarrollar la cultura de la Paz, ayuda a las personas a develar críticamente su visión de los cambios de la sociedad a favor de todos los ciudadanos. La Educación para la paz es una educación crítica que promueve la autonomía y la afirmación personal, las habilidades de relación social igualitaria, justa y democrática. Analiza y trabaja desde la organización del centro para promover en él estructuras justas a todos los niveles, y evitar así cualquier violencia estructural. Trata de conocer, analizar y posicionarse frente a los conflictos macro sociales que afectan a la ciudadanía, y por lo tanto quiere que el alumnado salga del aula y se implique con su entorno. Esta reflexión, enlazada con los argumentos dados, posibilita entender la educación para la Paz como una educación *integradora y globalizadora*.

Llegado a este punto se puede afirmar que la educación para la paz en el grado transición, no es solo una posibilidad, sino una realidad que, con el apoyo de la educación, la ciencia, y la comunicación, se puede construir día a día. Sin embargo, los tiempos violentos y de incertidumbre por los que atraviesa la humanidad, corroboran que los seres humanos requieren fortalecer los valores mínimos para una educación para la paz, en este sentido es necesario trabajar la resolución de conflictos, el manejo

de emociones y la significación de la paz en las relaciones consigo, con los demás y con el entorno, lo que reclama el tratamiento desde la transversalización de estos contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La educación para la paz como eje transversal en el proceso enseñanza-aprendizaje del grado transición

Los currículos educativos han incluido, aunque mayoritariamente como orientaciones metodológicas, referencias a propuestas interdisciplinares. Las reformas educativas iniciadas hace varias décadas, incorporaron a sus currículos la transversalidad de algunos contenidos relacionados con la educación en valores, que se encuentra en varios sistemas educativos europeos y americanos. En el curriculum francés, se señalan como transversales un conjunto de competencias que tiene que ver con las actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras.

En Chile, los objetivos fundamentales transversales están determinados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza desde 1990. En Argentina el Acuerdo marco para la educación n° 8 define como transversales aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiral.

La Ley de Educación vigente en Colombia define también estas enseñanzas que no constituyen una asignatura como se refleja en el capítulo IV, apartado 4.1.4.

Esta transversalidad hace referencia a un tipo de enseñanzas que responde a cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales la sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea.

Según Lozano (2010), el término transversalidad se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela pretende alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades. Concepción sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje. Los temas transversales pretenden

ser dimensiones o temas recurrentes que, en vez de situarse en paralelo respecto a las áreas que figuran en el currículo, las atraviesen o impregnen recíprocamente, lo que significa que los contenidos transversales están presentes en las áreas y éstas se hallan también presentes en aquellos. Parece evidente a simple vista que la transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículo la propuesta de volver a reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la cuestión entre enseñar conocimientos y educar para la vida.

Sin embargo, en la actualidad, los cambios que se generan en el mundo por determinados aspectos de la realidad en un contexto histórico, social y cultural impone un nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituye una de sus mejores innovaciones, encamada a corregir algunos errores.

La transversalidad es un concepto que ayuda a humanizar la acción educativa, procurando una vida más digna para uno mismo y para los demás. Los temas transversales permiten reforzar los contenidos actitudinales, tan necesarios para que el ser humano se adapte a la vida y consiga su equilibrio emocional. Por ello, forman parte de los procesos de enseñanza aprendizaje de cada área curricular y dinamizan la acción educativa escolar. Se ha de procurar que los niños desarrollen proyectos personales, solidarios y esperanzadores.

Autores como Jare (2004); Leyva (2012); Martínez (2013), reconocen en sus investigaciones la existencia de competencias básicas que deben ser trabajadas de manera transversal en el desarrollo del currículo escolar, entre las que destacan la Educación para la paz y de la metodología socioafectiva de aprendizaje, consideran que la transversalidad propicia al docente trabajar más eficiente la adquisición de dichas competencias por parte de los alumnos, sin embargo estos autores realizan sus aportes en los niveles educativos de primaria y secundaria, dejan fuera a la educación preescolar como nivel educativo que prepara al niño para un ciudadano digno y competente.

De hecho, la educación para la paz guarda relación con el respeto, tolerancia, igualdad, justicia, escucha y aceptación puede incluirse como eje transversal en las diferentes competencias o asignatura, según los currículos de cada país.

En el grado transición es un imperativo el análisis de la transversalidad curricular si se pretende tratar la educación para la paz como un eje que atraviesa las competencias básicas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las características fundamentales de la transversalidad curricular se obtienen de un proceso de síntesis

realizado de la construcción teórica de varios autores Arteaga (2005); Leyva (2013); entre otros quienes caracterizan la transversalización por:

- La vinculación con el entorno, con las instituciones socio educativas, con la vida cotidiana.
- Estar atentos y abiertos a la dinámica del cambio.
- Contiene una gran carga valorativa y ética, de procesos internos emocionales.
- Representa una opción sugerente en el sistema de actividades del PEA en el grado transición.
- Favorece las relaciones personales y sociales, comparten entre sí fines y propósitos.

Desde esta perspectiva estos autores reconocen como ejes transversales en el proceso de enseñanza aprendizaje: la educación ambiental, la educación intercultural, la educación para la paz, la educación para la salud y los derechos humanos.

Varias experiencias educativas sobre la utilización de ejes transversales en los procesos educativos y de enseñanzas aprendizajes han sido consultadas en los estudios teóricos que demuestran su aprobación en la práctica docente, sin embargo, son insuficientes en el grado transición por las tendencias de subestimar las posibilidades de los niños en cuanto a su desarrollo cognitivo, emocional y valorativo de los procesos sociales que ocurren en su entorno, esto se sustenta en que la institución está llamada a responder por su encargo social a las demandas de la educación del siglo XXI, relacionadas con sociedades cambiantes y dinámicas, lo que exige que se eduque niños con competencias potenciadoras de la participación y creatividad, movilizadoras de actitudes y conductas positivas.

La significación de la paz se interpreta en el grado de transición en lograr que sean capaces de convivir con los demás, esta relación, no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, la convivencia pacífica exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de las partes involucradas, es decir que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos.

Cuestión que se convierte en un desafío para el docente de este grado, por lo que necesita herramientas pedagógicas y metodológicas para el manejo de emociones a partir de la significación de la paz, en la resolución de conflictos que se manifiestan frecuentemente asociado a las características de la edad y del grupo etáreo.

CONCLUSIONES

Las reflexiones realizadas contribuyen a la interpretación pedagógica de la educación para la paz desde el análisis de las competencias a trabajar en el grado transición, lo cual proporciona un enriquecimiento de la concepción educativa y su salida en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado transición, y reconoce la necesidad de ofrecer al docente una metodología para el tratamiento al manejo de emociones, la resolución de conflictos sustentada en el enfoque socio afectivo del proceso de enseñanza aprendizaje en los niños del grado transición.

Las autoras consideran necesario para poder trabajar la educación para la paz en el grado transición mantener durante todas las actividades un enfoque socio afectivo que comience la toma de decisiones con autonomía en situaciones en las que se debe manifestar la perseverancia, actitud positiva, la gestión de conflictos en la institución educativa; que promueva el conocimiento de sí mismo y de las habilidades para vivir con las demás personas sin utilizar la violencia; los proyectos que se realicen con los niños deben facilitar la adquisición de contenidos que trasmitan paz, para ello se considera que una metodología sustentada en el enfoque socio afectivo del proceso de enseñanza aprendizaje puede contribuir a la educación para la paz en los niños del grado transición.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrego, M. G. (2009) *Propuesta de Educación para la paz y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela Media Superior Cubana*. Tesis Doctoral. Santa Clara: ISP Félix Varela.
- Barahona, F. (1998). *La Educación para la paz: Un instrumento pedagógico de la transformación de la realidad. Rervista Umbral*. Recuperado de <http://umbral.uprr.edu/educacion-paz-instrumento-pedagogico-transformacion-realidad>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre. *Informe de Balance y Prospectiva*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Protección Social. (2007). *Ley de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: MPS.

- Comins, I. T. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Jaume I.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015), Panorama Social de Amèrica Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Domaccin, E. (2010). Educación para la ciudadanía. Educación para la paz ante la diversidad cultural. *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1989). Convención sobre los derechos del niño. New York: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001). Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Cochabamba: UNICEF.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz.
- Granados, H. (2007). *Manual: Educando para una cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino?* Cartagena: Antropos.
- Hirmas, C. & Carranza, G. (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica.
- Jares, J. (2004). *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización de conflictos. Propuestas de formación*. Bilbao: Bakeaz.
- Leyva, J. J. (2012). *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural: la imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Lozano, N.(2010). *El Reto de la Educación para la paz en el Contexto Mexicano*. Recuperado de <http://fundacion-tehillim.blogspot.com>
- Lucini, F. (1994). Temas transversales y áreas curriculares. Madrid: Universidad Jaume I.
- Martínez, C. (2013). *Escuela, espacio de paz*. Sevilla: Universidad de Andalucía.
- Mayor, F. (2004). *Educación para la paz*. Barcelona: Universidad Nacional de Educacion a Disrancia.
- Muñoz, F. A. (2005) *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*.: Granada: Universidad de Granada. .
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Ayuda humanitaria para la educación: por qué es importante y por qué debe aumentar. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Informe de Seguimiento de la educación en el Mundo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible*. New York: ONU.
- Ortega, P. (1996) *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel.
- Ospina, J. (2010). *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. Filosofía, Derecho y Política*, 11, 93-125. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Rojas, L. R. (2006). *Percepción de comunicación, conflictos y cultura de paz en grupos de estudiantes universitarios*. Reflexión Política, 8(15), 52-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/110/11001505.pdf>
- Sanz, L. (2013). *Reflexión sobre la propia práctica docente en la asignatura Educación para la paz y la Igualdad en formación inicial del profesorado. Una propuesta de mejora*. Soria: Universidad de Valladolid.
- Sibila, R. (2009). *Guía Didáctica*. Recuperado de <http://www.pangea.org/unescopau>
- Tuvilla, J. (2004). La convivencia escolar desde la perspectiva de género. Recuperado de <http://www.mujeres-senmarcha.org/documentos>

46

ACCIONES Y OPERACIONES PARA LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS DE LA GEOMETRÍA PLANA

ACTIONS AND OPERATIONS FOR THE FORMATION OF CONCEPTS OF FLAT GEOMETRY

Lic. Yamile Riascos González¹

E-mail: yamirigo@hotmail.com

Dr. C. Domingo Curbeira Hernández²

E-mail: dcurbeira@ucf.edu.cu

¹ Institución Educativa El Palmar. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Riascos González, Y., & Curbeira Hernández, D. (2018). Acciones y operaciones para la formación de conceptos de la geometría plana. *Revista Conrado*, 14(65), 360-366. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El aprendizaje de la Geometría pasa secuencialmente desde el reconocimiento y análisis de las formas y sus relaciones hasta la argumentación formal y la interrelación entre distintos sistemas geométricos; por lo tanto, es importante que el aprendizaje de la Geometría favorezca el desarrollo de habilidades para visualizar, comunicar, dibujar, argumentar y modelar respectivamente. Los estudiantes al desarrollar el pensamiento espacial deben de estar en la capacidad de razonar, que se permita en ellos manipular representaciones mentales de los objetos geométricos y a su vez, que relacionen estos con las representaciones materiales encontradas en los objetos de su entorno, para lo cual se requiere del estudio de conceptos y propiedades del espacio físico y geométrico. En el presente trabajo se presentan las acciones y las operaciones de carácter lógico para la formación de los conceptos de la Geometría Plana en básica secundaria, en Colombia.

Palabras clave:

Geometría, acciones y operaciones, Geometría Plana, conceptos, formación de conceptos.

ABSTRACT

The learning of the Geometry happens sequentially from the recognition and analysis of the forms and their relations to the formal argumentation and the interrelation between different geometric systems; therefore, it is important that the learning of Geometry favors the development of skills to visualize, communicate, draw, argue and model respectively. Students developing spatial thinking must be able to reason, allowing them to manipulate mental representations of geometric objects and in turn, relate these with the material representations found in the objects of their environment, for which It requires the study of concepts and properties of the physical and geometric space. In the present work the actions and the operations of logical character for the formation of the concepts of the Flat Geometry in secondary basic, in Colombia are presented.

Keywords:

Geometry, actions and operations, Plane Geometry, concepts, concept formation.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, como práctica social, cultural e históricamente situada y científicamente orientada por la didáctica de las matemáticas, instalan hoy nuevas redefiniciones y desafíos (Artigue, 2004; D'Amore, Godino & Fandiño, 2008), centrados en activar la construcción del conocimiento matemático por parte del estudiante. Estas redefiniciones y retos han de instalarse en el proceso complejo y dinámico de la formación y el desarrollo de habilidades matemáticas, en tanto propósito central de los sujetos que construyen y reconstruyen su propio saber (D'Amore, Godino & Fandiño, 2008).

El tratamiento o la formación de conceptos geométricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en general ha sido objeto de análisis para varios investigadores, entre ellos se citan a González & Borges (2005); Soler, González & Moreno (2009); León (2011); Barrantes-López & Balletbo-Fernández (2012); Marmolejo & González (2013); Barrantes, Balletbo & Fernández (2014); Godino, Wilhelmi, Blanco, De la Fuente & Giacomone (2016); Martín, Machin & Robayna (2016); y Rincón Santana, Montes de Oca Recio & Mola Reyes (2018).

Los autores destacan que en el caso de León y Cabrera (2008) han abordado una concepción didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Geometría con un enfoque dinámico en la educación primaria y en el caso de Rincón Santana, Montes de Oca Recio & Mola Reyes (2018) proponen una estrategia para la comprensión de los objetos geométricos, en la carrera de educación, mención matemática; todos estos trabajos son foráneos.

Se destaca que en los documentos que han sido consultados no se observó que se ilustraran acciones y operaciones para el proceso de formación de los conceptos de la Geometría Plana en Básica Secundaria. El propósito de este trabajo consiste en mostrar las acciones y operaciones para el proceso de formación.

DESARROLLO

Para Zilmer (1981abc); y Ballester, et al. (1992), los conceptos son una categoría especial en la enseñanza de la Matemática y constituyen la forma fundamental con que opera el pensamiento matemático, por lo que con su tratamiento se contribuye a un importante objetivo de la matemática, representar la relación entre la matemática y la realidad objetiva. Estos autores plantean que se debe lograr que los estudiantes reconozcan que los conceptos,

al igual que las formas de trabajo matemático, tienen su origen en las necesidades de la práctica.

Gamboa (1996), refiere que un concepto es una entidad mental que se forma a través de un proceso de abstracción sobre experiencias con objetos (reales o ideales) y que se designa a través de términos del lenguaje. En Matemática estos *objetos* pueden ser: cosas reales o mentales, acciones sobre cosas, relaciones entre cosas y sistemas de cosas organizadas (estructuras).

Para Mina (2003), un concepto es un elemento lógico central en la construcción del conocimiento, está regulado por leyes, entre los objetos del mundo material y su interpretación ideal; es uno de los componentes determinantes del saber básico de toda disciplina científica, tecnológica o humanística. El concepto es resultado de la captación intelectual de las características esenciales de un objeto. Los conceptos no afirman ni niegan; solo designan objetos del mundo ideal o real. Es por medio de los conceptos que los sujetos conocen el mundo y lo interpretan. Para este autor el concepto es el producto reflejo de las cualidades generales y esenciales de un objeto o fenómeno.

Las proposiciones están formadas por conceptos. Los conceptos pueden ser de la realidad o de la imaginación. Los conceptos indican, no aseveran ni niegan. La comprensión del concepto está determinada por el conjunto de notas esenciales que el objeto posee. Los conceptos son espacio temporal, por tanto, no son permanentes. Los conceptos son entes lógicos que facilitan el entendimiento.

En opinión de Mina (2003), los conceptos son de distinta naturaleza: relacionales, operacionales, numéricos, espaciales, de clasificación, de seriación, otros. Un concepto es un conjunto de propiedades o predicados posibles de una clase o de una relación.

Refiriéndose a la formación propiamente dicha de un concepto, Betancourt (1993), cita a Bruner, quien considera que la formación de conceptos es un acto en virtud del cual se construyen clases o categorías, mientras que la obtención de conceptos supone la búsqueda de los atributos que distinguen a los seres que son ejemplares de la clase que se quiere diferenciar.

Al describir los pasos que sigue cada persona para obtener un concepto, se parte de la lógica formal que presuponen una serie de atributos externos e indicios, así como valores de dichos atributos en cada objeto o fenómeno, aquí se introducen dos ideas muy valiosas acerca de la temática que se trata:

- Ante cada atributo, la persona realiza una predicción tentativa o decisión acerca de si este posee o no una propiedad dada.
- Esto le permite formular, como paso posterior a la obtención del concepto, la estrategia que para este proceso (la obtención del concepto) se sigue.

Los autores del trabajo comparten las reflexiones realizadas por (Betancourt, et al., 1993) en cuanto a las diferencias entre formación y obtención de conceptos referidas por Bruner.

Al referirse al modelo cognitivo imagen del concepto-definición del concepto Cabello, Sánchez & López (2014) plantean que este (Hershkowitz, 1987, 1989, 1990; Vinner, 1975, 1983; Vinner & Hershkowitz, 1980, 1983) analiza los procesos cognitivos de la mente de los estudiantes cuando aprenden un concepto geométrico nuevo. Denominan “dibujo mental del concepto” al conjunto de todos los dibujos que el estudiante ha asociado con el concepto. La imagen del concepto es el dibujo mental junto con las propiedades que el estudiante asigna al concepto.

El tratamiento de un concepto puede llevarse a cabo mediante dos vías principales, que según Zilmer (1981abc), son:

Vía deductiva: En esta se parte de la definición del concepto y mediante el análisis de ejemplos se descubre la extensión y el contenido del concepto. Esta vía conduce de lo general a lo particular.

El empleo de esta vía ofrece algunas ventajas siempre que estén dadas determinadas condiciones, las cuales son:

1. Los estudiantes conocen los conceptos anteriores que están incluidos en el nuevo concepto a definir.
2. El concepto a definir contiene elementos que son comprendidos por los estudiantes.
3. Los estudiantes están facultados para realizar un trabajo relativamente alto de abstracción.

Vía inductiva: En esta se parte de ejemplos, el concepto se desarrolla por medio de descripciones, explicaciones, hasta llegar a la definición, esta última es elaborada paso a paso. Esta vía conduce de lo particular a lo general.

La vía inductiva es recomendable si en el tratamiento de un concepto paso a paso se favorece la comprensión de la definición por parte de los estudiantes. Si no es posible poner a disposición de los estudiantes como objeto de análisis representantes y no representantes del concepto en cuestión, entonces hay que construir los representantes primero, en tal caso se dice que el tratamiento del concepto se realiza por vía constructiva. Esta es una

modificación de la vía inductiva y su empleo en el tratamiento de los conceptos que deben ser definidos o explicados posibilita, junto a la utilización de métodos productivos (la búsqueda parcial o heurística) que el nuevo objeto matemático obtenido sea correctamente asimilado y comprendido por los sujetos.

Como secuencia de pasos para el tratamiento de un concepto por vía inductiva, en opinión de Ballester, et al. (1992), se sugiere:

- Asegurar el nivel de partida.
- Motivar y orientar hacia el objetivo.
- Poner a disposición objetos de análisis (representantes y no representantes del concepto en cuestión).
- Analizar los objetos respecto a características comunes y no comunes.
- Establecer un conjunto de características necesarias y suficientes.
- Formular la definición o explicación del concepto.

La autora de esta investigación concuerda con lo sugerido por los autores anteriormente citados.

En el caso en que se emplee la vía deductiva los autores Ballester, et al. (1992), sugieren que la secuencia de pasos a emplear sea:

- Asegurar el nivel de partida.
- Motivar y orientar hacia el objetivo.
- Partir de la definición y analizar el significado de cada una de las partes (definiendum y definiens).
- Poner a disposición de los estudiantes ejemplos y contraejemplos del concepto (objetos de investigación) que deben ser examinadas uno a uno de acuerdo con las características (contenido) del concepto, expresadas en el definiens.
- Analizar con los alumnos cuáles serían las consecuencias si se omitiese alguna de estas características.
- Es necesario realizar en este momento dos precisiones importantes:
- Definir un concepto requiere la elaboración de una definición exacta o rigurosa (formal).
- Introducir conceptos significa que los estudiantes conozcan todas las características que definen el concepto, pero no una definición explícita del mismo (informal).

En el desarrollo del definir, en opinión de Curbreira (2013), se diferencian cuatro niveles, los cuales son:

1^{er} Nivel: Se prepara a los estudiantes para la formación del concepto. En este nivel se utilizan procedimientos

semejantes a definiciones (esto ocurre en los primeros grados de la enseñanza primaria, entre primero y quinto grados).

2^{do} Nivel: Se trata directamente de definir, se introduce el concepto definición, se comparan los conceptos definición y teorema, se definen algunos conceptos utilizando definiciones existenciales (concepto superior y características esenciales) (sexto grado).

3^{er} Nivel: Se capacita a los estudiantes para definir, estos conocen mejor la relación entre definición y teorema, aplican las definiciones en demostraciones sencillas, las definiciones son formuladas en forma precisa, se definen independientemente conceptos utilizando el concepto superior y las características esenciales (a partir de sexto grado).

4^{to} Nivel: Se comienza la preparación de los estudiantes para definir conceptos que tienen una naturaleza diferente, es decir, tienen un nivel mayor de abstracción, resultado del estudio de procesos o fenómenos de carácter infinito (este proceso puede realizarse de forma cooperada). Los estudiantes comprenden perfectamente las diferencias que se establecen entre: una definición rigurosa (formal) de un concepto, una explicación de este y una definición informal de un concepto. Se modifican características esenciales de un concepto ya definido (invariante) y se obtienen nuevos conceptos (enseñanza superior).

Según Jungk (1979); y Ballester, et al. (1992), la estructura total del proceso para el tratamiento de un concepto consta de tres fases, pero la autora de esta investigación asumió lo planteado por Curbeira (2013), quien incorpora una nueva fase en este proceso:

- **Primera Fase:** consideraciones y ejercicios preparatorios. Estos comienzan mucho antes de la formación del concepto, mediante ellos los estudiantes se familiarizan con fenómenos y formas de trabajo correspondientes.
- **Segunda fase:** formación del concepto. Es la parte del proceso que conduce desde la creación del nivel de partida, la motivación y la orientación hacia el objetivo, y que pasa por la separación de las características comunes (necesarias y suficientes) y no comunes, hasta llegar a la definición o explicación del concepto (esta fase está estrechamente relacionada con el objetivo de capacitar a los estudiantes para definir).
- **Tercera fase:** Asimilación del concepto o fijación del concepto. En esta fase se realizan las ejercitaciones, profundizaciones, sistematizaciones, aplicaciones y repasos del concepto que siguen a la formación del mismo (en esta fase los estudiantes asimilan el

contenido del concepto, ante todo a través de acciones mentales y prácticas dirigidas hacia ese objetivo).

- **Cuarta fase:** Generalización de conceptos. En esta fase se capacita a los estudiantes para que puedan definir nuevos conceptos, de forma cooperada, a partir de la modificación de determinadas características esenciales de un concepto ya definido, se realiza la formación de un nuevo concepto, más general que el que lo precedió.
- Se destaca que la generalización es un principio heurístico general mediante el cual se direcciona y desarrolla la actividad mental de los estudiantes y, además, se favorece el uso de las formas de trabajo y de pensamiento matemático, necesarios para cualquier estudiante.

En el siguiente apartado, por la importancia que reviste, es abordado el proceso de formación de los conceptos de la Geometría Plana, en particular se presentan las acciones de carácter lógico que, a juicio de los autores, deben ejecutarse para realizar dicha formación, empleando la Geometría Dinámica como ente mediador en este proceso.

Las acciones y las operaciones de carácter lógico para el proceso de formación de los conceptos en Geometría Plana

Desde la impartición de los diferentes complejos de materia Matemática en básica secundaria, se contribuye a que los estudiantes puedan enfrentarse a problemáticas de diferente naturaleza y estén en capacidad de formular proyectos como respuesta a dichas problemáticas de manera eficiente, incorporando los conocimientos, destrezas, herramientas y metodologías adquiridas de naturaleza científica, técnica y tecnológica, al emplearse métodos problemáticos para la adquisición del nuevo conocimiento, por ejemplo, el método de búsqueda parcial o heurística, donde mediante la conversación heurística que se establece, los estudiantes dan soluciones a las problemáticas que se presenten.

Müller (1984), destaca que dentro de los procedimientos heurísticos se encuentran los principios heurísticos que son de gran utilidad para la búsqueda de nuevos conocimientos y también sugieren ideas para la solución de diferentes problemas. Dentro de los principios heurísticos generales, se señala, el de analogía que consiste en la utilización de la semejanza de contenido o forma. Polya (1985), refiriéndose a la analogía expresa: *dos sistemas son análogos si concuerdan en relaciones claramente definibles de sus partes respectivas*.

La analogía como un factor heurístico positivo puede ayudar en tres direcciones:

- Puede ser aplicada para que los estudiantes descubran una proposición nueva y la puedan formular;
- Puede sugerir el método y el procedimiento para la demostración de una nueva proposición;
- Puede sugerir la vía para la solución de un problema, de un ejercicio.
- Se señala que, al realizar la formación de los conceptos de la Geometría Plana, mediante el empleo del principio heurístico de analogía, se puede establecer una analogía entre cada una de las acciones y las operaciones para el proceso de formación de los conceptos de dicha geometría y los pasos del programa heurístico general para el tratamiento un concepto cualquiera retomado por Ballester y otros (1992). En la siguiente tabla aparecen las acciones de carácter lógico de ambos procedimientos.

Tabla 1. Acciones para el proceso de formación de los conceptos de la Geometría Plana y los pasos del programa heurístico general para el tratamiento de un concepto.

Pasos del programa heurístico general para el tratamiento de un concepto.	Acciones para la formación de los conceptos de la Geometría Plana
Resumen de los conocimientos ya existentes en relación con el concepto a definir. Motivación para la introducción del "nuevo" concepto o para la elaboración de una definición del concepto.	Reactivar los medios que tienen implicación con la problemática que se propone. Motivar la necesidad de un nuevo conocimiento.
Precisar las exigencias de lo que hay que definir atendiendo a las condiciones lógicas y de contenido. Elaborar objetos de análisis. Establecer una estrategia.	Proponer una situación inicial de partida mediante la preparación de objetos de análisis. Presentar representantes y no representantes del concepto a formar. Establecer la forma de proceder para realizar el análisis.
Establecer las características comunes y no comunes de los objetos o pares de objetos a comparar. Formulación de una definición o explicación del concepto, a partir de las características comunes.	Determinar características comunes entre los objetos que se muestran. Determinar características no comunes entre los objetos que se muestran. Elaborar una definición o explicación del nuevo concepto a partir de los rasgos comunes.
Realizar consideraciones retrospectivas y perspectivas.	Realizar consideraciones retrospectivas y perspectivas.

Fuente: elaboración propia.

Para la formación de conceptos de la Geometría Plan resulta necesario reconocer la naturaleza de estos y actuar en función de ellos, los procesos que se ejecuten no deben ser siempre aplicados de forma lineal, sino que, cada estudiante, con sus diferencias individuales, tiene un estilo peculiar de aprender, es decir, una manera concreta de recorrer el camino de su propio proceso del aprendizaje.

Las acciones y operaciones deben tomarse como una forma sutil y organizada para formar un concepto y por ende resolver un problema de aprendizaje. Dichas acciones y operaciones están relacionadas con una base de orientación para la acción (BOA) del tipo III que se ha elabora teniendo en cuenta el programa heurístico general para el tratamiento de un concepto y que, por tratarse de los conceptos de la Geometría Plana, los autores del trabajo tienen en cuenta los niveles propuestos por los Van Hiele (1986), que se citan a continuación:

Nivel 1: visualización, Nivel 2: análisis, Nivel 3: ordenación o clasificación, Nivel 4: deducción formal y Nivel 5: rigor.

Cada uno de estos niveles está presente en la BOA para la formación de los conceptos de la Geometría Plana, en lo adelante se presentan cada una de estas acciones con sus correspondientes operaciones. En la siguiente tabla aparecen las acciones y las operaciones de carácter lógico que la autora propone para la formación de un concepto de la Geometría Plana.

Tabla 2. Acciones y operaciones de carácter lógico para la formación de un concepto geométrico.

Acciones para la formación de los conceptos de la Geometría Plana	Operaciones para la formación de los conceptos de la Geometría Plana
Reactivar los medios que tienen implicación con la problemática que se propone. Motivar la necesidad de un nuevo conocimiento.	Clasificar adecuadamente el tipo de concepto a formar (Geometría, Aritmética o Álgebra). Determinar la contradicción existente entre lo que conoce y desconoce.
Proponer una situación inicial de partida mediante la preparación de objetos de análisis. Presentar representantes y no representantes del concepto a formar. Establecer la forma de proceder para realizar el análisis.	Analizar si el concepto a formar es de Geometría Plana o de Geometría del Espacio. Si el concepto es de Geometría Plana, entonces: Proponer representantes y no representantes del concepto en cuestión. Si el concepto es de Geometría del Espacio, entonces: Proponer representantes y no representantes del concepto en cuestión.
Determinar características comunes entre los objetos que se muestran. Determinar características no comunes entre los objetos que se muestran. Elaborar una definición o explicación del nuevo concepto a partir de los rasgos comunes.	Determina los atributos y componentes comunes de los objetos (número de lados, número de vértices, cantidad de ángulos). Determina los atributos y componentes que difieren en cada objeto presentado. Formula, a partir de los atributos y componentes comunes una definición o explicación del concepto a formar.

Realizar consideraciones retrospectivas y perspectivas.	Incluir el concepto en el sistema de conceptos. Analizar casos límites y/o extremos. Analizar la conveniencia de la definición o explicación del concepto. Valorar la posibilidad de transferir el procedimiento seguido.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Estas acciones y operaciones deben ser presentadas a los estudiantes como un conjunto finito de tareas no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo, aunque es ese el propósito. Al finalizar el proceso de formación del concepto, el profesor debe hacer un análisis para sistematizar todas las acciones y las operaciones que forman parte de dicho proceso.

Los autores plantean que, el trabajo con la geometría debe tener una propuesta activa, donde el estudiante participe de su propio proceso de formación de conceptos de la Geometría Plana debido a que, esta parte de la actividad del estudiante y su confrontación con el mundo. Dando prioridad a la actividad sobre la contemplación activa de figuras y símbolos mediados con los (AGD), realizar operaciones sobre las relaciones y elementos de los sistemas geométricos.

CONCLUSIONES

Las acciones para la formación de los conceptos de la Geometría Plana son obtenidas por el principio heurístico de analogía a partir de los pasos del programa heurístico general para el tratamiento de conceptos.

Las acciones y operaciones están relacionadas con una base de orientación para la acción (BOA) del tipo III que se ha elabora teniendo en cuenta el programa heurístico general para el tratamiento de un concepto y que, por tratarse de los conceptos de la Geometría Plana, los autores del trabajo tienen en cuenta los niveles propuestos por los Van Hiele (1986).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigue, M. (2004). Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática para afrontarlos? *Educación matemática*, 16(3).
- Ballester Pedroso, S., et al (1992). *Metodología de la enseñanza de la Matemática*. Tomos I y II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barrantes, M., Balletbo, I., & Fernández, M. (2014). Enseñar geometría en secundaria. Congreso Iberoamericano De Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Organización De Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.
- Barrantes-López, M., & Balletbo-Fernández, I. (2012). Tendencias actuales de la enseñanza-aprendizaje de la geometría en educación secundaria. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 25. Recuperado de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/12>
- Betancourt, J., et al. (1993) *Sistematización de estudios sobre estrategias, métodos y programas para pensar y crear*. La Habana: Academia de Ciencias.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- Cabello Pardo, A. B., Sánchez García. A. B., & López Fernández, R. (2014). Errores de conceptos geométricos persistentes en alumnos de 1º de ESO: detección y metodología de corrección. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"*, (86), 2.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Bogotá: Magisterio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Magisterio.
- Curbeira Hernández, D. (2013). *El tratamiento de conceptos matemáticos, su repercusión en el proceso de formación profesional inicial*. Universidad y Sociedad, 5(1). Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/445>
- D'Amore, B., Godino, J., & Fandiño, M. (2008). Competencias y matemática. Bogotá: Magisterio.
- Gamboa Lima, J. L. (1996). *Condiciones necesarias para la construcción de conceptos matemáticos*. Recuperado de <http://macareo.pucp.edu.pe/~jhenost/articulos/conmat.htm>
- Godino, J. D., Wilhelmi, M. R., Blanco, M. T. F., De la Fuente, A. C., & Giacomone, M. B. (2016). Análisis de la actividad matemática mediante dos herramientas teóricas: Registros de representación semiótica y configuración ontosemiótica. *Avances de investigación en educación matemática*, (10), 91-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6168899.pdf>

- González Hernández, W., & Borges Echevarría, J. T. (2005). Fundamentos para la estructuración del sistema de actividades que contribuya al desarrollo de la creatividad a través de la enseñanza de la Geometría Analítica. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-4.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological Aspects of Learning Geometry, en Nesher, P. y Kilpatrick, J. (eds.) (1990). *Mathematics and cognition: A research synthesis by the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 70-95. Cambridge: Cambridge UP.
- Jungk, W. (1979). *Conferencias sobre metodología de la enseñanza de la Matemática I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- León González, J. L. (2011). *Estrategia Didáctica para el desarrollo de habilidades geométricas en el primer ciclo de la Educación Primaria*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.
- León Roldán, T., & Cabrera, C. R. (2008). *Concepción Didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geometría con un enfoque dinámico en la Educación Primaria*. La Habana: Universitaria.
- Marmolejo, G. A., & González, M. T. (2013) Función de la visualización en la construcción del área en figuras bidimensionales. Una metodología del análisis y su aplicación a un libro de texto. *Revista Integración*, 31(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=327028023008
- Martín, M. C. A., Machín, M. C., & Robayna, M. M. S. (2016). La epistemología del profesorado en la implementación de un currículo de geometría desde la perspectiva de los Van Hiele. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 9, 393-406. Recuperado de ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/691/612
- Mina Paz, Á. (2003). *Aprender a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/pensartexto/pensartexto2.shtml#TEXCONC>
- Müller, H. (1984). *Inferencia lógica y demostraciones en la enseñanza de la Matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Polya, G. (1985). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Rincón Santana, E., Montes de Oca Recio, N., & Mola Reyes, C. (2018). Estrategia para la comprensión de los objetos geométricos, en la carrera de educación, Mención Matemática. *Revista Didascalia: Didáctica y Educación*, 8(4), 179-198. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/2095/1073>
- Soler, G. G., González, E., & Moreno, M. Á. G. (2009). Criterios específicos para analizar la geometría en libros de texto para la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Análisis desde los cuerpos de revolución. *Investigación en educación matemática XIII* (pp. 247-258). Madrid: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Van Hiele, H. P. (1986). *Structure and Insight*. New York: Academic Press.
- Vinner, S. (1991). The Role of Definitions in the Teaching and Learning of Mathematics. In W. Zimmermann & S. Cunningham (Eds.), *Advanced Mathematical Thinking. Mathematics Education Library*. (65-79). Cambridge: Board.
- Vinner, S., & Hershkowitz, R. (1983). On concept formation in geometry. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 83(1), 20-25.
- Zilmer, W. (1981a) *Metodología de la enseñanza de la Matemática I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zilmer, W. (1981b) *Metodología de la enseñanza de la Matemática II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zilmer, W. (1981c) *Metodología de la enseñanza de la Matemática III*. La Habana: Pueblo y Educación.

47

PROUESTA DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL

A PROPOSAL OF A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE PREVENTION OF CHILD ABUSE FROM THE EARLY EDUCATION

Dra. C. Raisa Emilia Bernal Cerza¹

E-mail: raisabc@yahoo.com

Dr. C. Ignacio García Álvarez¹

E-mail: anetdaniel7@yahoo.com

MSc. Ramón Arteaga Delgado²

E-mail: rarteagad@yahoo.com

¹ Universidad Metropolitana del Ecuador. República del Ecuador.

² Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Bernal Cerza, R. E., García Álvarez, I., & Arteaga Delgado, R. (2018). Propuesta de estrategia pedagógica para la prevención del maltrato infantil desde la educación inicial. *Revista Conrado*, 14(65), 367-373. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El maltrato infantil constituye un problema social con consecuencias negativas para la niñez. Cuando este ocurre en el seno familiar, en la mayoría de los casos queda invisibilizado, lo que impide la actuación oportuna para su erradicación. La prevención del maltrato infantil familiar debe ser parte del trabajo educativo que se realiza en la escuela, por constituir las consecuencias negativas de estas conductas un obstáculo en la asimilación de los aprendizajes que necesitan estos escolares para su desarrollo. A tono con lo anterior, se propone una estrategia pedagógica que se caracteriza por ser humanista, flexible, contextualizada y participativa, dirigido a la prevención del maltrato infantil en las familias de la niñez que asiste a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Se presenta como un proceso estructurado en cuatro etapas con acciones dirigidas a la preparación de los mediadores en la escuela y la familia para el desempeño de la función educativa en los contextos correspondientes, teniendo en cuenta la diversidad y con un enfoque de derechos.

Palabras clave:

Maltrato infantil, prevención, estrategia pedagógica, Educación Inicial.

ABSTRACT

Child abuse is a social problem with negative consequences for children. When this occurs in the family, in most cases it is invisible, which prevents timely action for its eradication. The prevention of family child maltreatment must be part of the educational work carried out in the school, since it constitutes the negative consequences of these behaviors, an obstacle in the assimilation of the learning that these students need for their development. In line with the above, a pedagogical strategy is proposed that is characterized by being humanistic, flexible, contextualized and participatory, aimed at the prevention of child abuse in the families of children who attend Child Development Centers (CDI). It is presented as a structured process in four stages with actions aimed at the preparation of mediators in the school and the family for the performance of the educational function in the corresponding contexts, taking into account diversity and with a focus on rights.

Keywords:

Child abuse, prevention, pedagogical strategy, Initial Education.

INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es uno de los grandes males que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia. Desde la Comunidad Primitiva se reportan casos en los que los “métodos educativos” establecidos por la sociedad, han violado la integridad física de los niños y niñas. En disímiles ocasiones las consecuencias de esos actos han sido funestas. La sociedad actual debe seguir tomando conciencia respecto a este mal que, pese a los innumerables esfuerzos, aún persiste en la mayoría de las sociedades del mundo.

Este flagelo social no solo ha estado presente en la educación familiar, también se ha manifestado en la educación institucionalizada a nivel mundial. Los castigos corporales han formado parte de la concepción educativa de insignes pedagogos a nivel internacional. En la actualidad existen docentes que aún defienden estos métodos. La interrogante todavía está vigente ¿Corresponde a los educadores de las edades infantiles el uso de métodos violentos para garantizar la educación de la niñez? Los autores del presente trabajo responden un no categórico ante esta interrogante.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una estrategia pedagógica para la prevención del maltrato infantil desde la educación en la República del Ecuador. Se considera este tema de extraordinaria importancia ya que la educación inicial incluye a los niños de 0 a 6 años de edad, etapa de gran sensibilidad en el desarrollo biopsicosocial. Cualquier conducta inadecuada lacera sustancialmente la integridad del niño/a en sus diferentes esferas, dependiendo de cuál haya sido el método utilizado, estos han llegado a tener, en ocasiones, consecuencias funestas.

DESARROLLO

Para comprender la problemática tratada se hace necesario precisar qué se entiende por maltrato infantil, concepto que ya ha tenido diversas definiciones en la literatura científica a nivel internacional. Se consideran los criterios del Centro Internacional de la infancia de París, autores de la Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada, que consideran maltrato infantil a:

“Cualquier acto que por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo”. (López & Álvarez, 1996, p. 1)

Por su operatividad, amplitud, y en función del objetivo del presente artículo, se asumen los criterios de autores como Barudy (1998); López (2001), y otros, que lo han clasificado de la siguiente forma:

- **Maltrato físico:** Cualquier acción no accidental que provoque daño físico o enfermedades en el niño/a.
- **Maltrato emocional o psicológico:** Se produce a través de expresiones de desprecio o rechazo, burla, insulto, amenaza. Impedir que el niño o la niña se relacione con los otros dañando sus relaciones sociales.
- **Negligencia o abandono:** Se produce cuando no son atendidas necesidades básicas en cuanto a: afecto, higiene, comida, vestido, atención médica y educación.
- **Abuso sexual:** Todo acto de naturaleza erótico sexual realizado en el que un adulto desde relaciones de poder implica a un menor, para satisfacer o no sus necesidades y con consecuencias impredecibles para el desarrollo de la personalidad del niño/a afectado/a (Barudy, 1998).

Es importante significar que el maltrato infantil no es privativo de una sociedad o clase social, es un fenómeno complejo, multicausal, y de difícil abordaje científico, la polémica para determinar sus causas aún en la actualidad está vigente y ha tenido varias etapas. Las conceptualizaciones realizadas por diversos autores, dependen del contexto social en que se ubican, lo que ha causado el surgimiento de diferentes teorías que tratan de explicar la génesis de conductas violentas.

Entre las consecuencias del maltrato infantil se pueden señalar factores como alteraciones en el rendimiento académico, en el ajuste psíquico individual y en el tipo de relaciones en las que el sujeto participa. Igualmente, la aceptación de la violencia como un acto normal, baja la autoestima, provoca estados depresivos que implican soledad, aislamiento, apatía, miedos, agresividad, desinterés, problemas de atención, hiperactividad, enuresis y alteraciones de la conducta (Barudy, 1998; Acosta, 2002; Sáez Crespo, Bengüigui, & Del Rey Calero, 2006; Acosta, 2007).

Cualquiera que sea la forma en que se realice el maltrato infantil, siempre va a tener una repercusión negativa en el desarrollo de la personalidad y de la conducta de sus víctimas. Las secuelas físicas, emocionales y sociales pueden manifestarse de manera inmediata, a largo plazo o durar toda la vida.

Ecuador es uno de los países signatarios de la Convención de los Derechos del Niño, y es, en América Latina, uno de los que más ha hecho por el bienestar y desarrollo de los niños/as, sin embargo, predominan formas de maltrato infantil relacionadas fundamentalmente con el modo de

vida familiar. La herencia cultural patriarcal aún prevalece en algunos hogares, asociada, entre otros factores, a la imposición, la violencia y la privación de derechos que median las relaciones familiares, constituyendo las mujeres y los niños/as los grupos sociales más afectados.

En el texto La niñez y la adolescencia en el Ecuador contemporáneo se expresa que: *"Los esfuerzos del Estado ecuatoriano por asumir la protección de los niños y las niñas ha logrado mejorar el registro de las infracciones contra la niñez en el tema de la violencia"* (Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional; Plan Internacional, 2014, p. 75)

No obstante, el Ministerio de Inclusión Económica y Social refiere en el 2016, que el 33 % de las niñas y niños entre cinco y diecisiete años dicen que son golpeados por sus padres cuando cometan alguna falta.

Entre los factores asociados a la familia y considerados de riesgo para el maltrato infantil en el país, se encuentran los patrones culturales que definen a los niños/as como posesión de sus padres, el aprendizaje de la violencia en la familia de origen, el uso inadecuado del castigo como método educativo, el aislamiento social, las fallas en el sistema de planificación familiar (hijos/as no deseados). La ausencia de modelos positivos para el aprendizaje de la maternidad y la paternidad, la existencia de conductas adictivas en los miembros de la familia, las situaciones socioeconómicas desfavorables y el deterioro en las relaciones de pareja, entre otras, pueden propiciar la ocurrencia de hechos de maltrato infantil a nivel nacional.

Las Instituciones Educativas ecuatorianas no escapan a este flagelo social que implica el maltrato infantil. Los centros de Educación Inicial han reportado casos de violencia por parte de los docentes de esas instituciones. Es de vital importancia que a los infantes se les eduje desde una perspectiva que incluya la protección de sus derechos, evitando el uso de métodos alejados de los propósitos de la educación en este nivel.

En Ecuador se han realizado diferentes trabajos de investigación sobre la temática del maltrato infantil, en todos los casos se reconoce a este como un flagelo de la sociedad ecuatoriana. Tal es la investigación de Franco Suárez & Jácome Bohórquez (2011), en la que se reconoce que *"el maltrato no solo se da en las casas de los niños y las niñas del país, sino que además se da en las escuelas y en las guarderías donde los niños transcurren durante el día"*.

Es indispensable para las autoridades que defienden lo legislado con respecto a los derechos de niños y niñas en el país, diferenciar entre accidente y maltrato infantil. En

este sentido se realizó una investigación de corte clínico en la ciudad de Cuenca, donde se abordan una serie de indicadores que contribuyen a lo anterior. Entre los resultados más significativos de este trabajo se puede destacar el que se precisa en las conclusiones que la edad en la que se presentaron mayor cantidad de casos relacionados con posible maltrato fue en la escolar con un 6,24 %...lo que predispone que sean víctimas de castigo por parte de los padres o sus cuidadores (Morochó Quizhpe, Montesdeoca Cabrera & Ojeda Benavidez, 2012).

Referente a las causas del maltrato infantil en el país, son reconocidas, de diversos orígenes. Vera (2014), concluye en su investigación que las fundamentales son...los padres o familiares con muy bajo nivel de educación y sentimientos morales...con hijos no deseados... Esto nos pone de manifiesto la importancia de accionar sobre la familia para eliminar la violencia intrafamiliar.

En este punto es importante definir también el término prevención con el fin de comprender el sentido que poseen las acciones que se proponen en este trabajo. En tal sentido, se debe reconocer la importancia de evitar que se den estos actos en cualquier centro educativo, por tanto, se define como prevención ...a la manera en que se debe interpretar, comprender y explicar el fenómeno educativo y orientarse al diseño, ejecución y control de un sistema de medidas con valor pronóstico y anticiparse a las posibles dificultades para evitar, detectar, atenuar o eliminar oportunamente las limitaciones existentes y las condiciones que las provocan, a fin de propiciar la potenciación del desarrollo humano.

Ante la complejidad del fenómeno, se hace necesario que la prevención del maltrato infantil se realice a todos los niveles; con la acción multidisciplinaria que posibilita la política social ecuatoriana (Barudy, 1998; Sáez Crespo, Benguigui, & Del Rey Calero, 2006).

- **Prevención primaria:** se dirigen las acciones antes de que ocurra el maltrato, fundamentalmente a factores macrosociales para reducir las situaciones que potencien la aparición de los factores de riesgo.
- **Prevención secundaria:** se dirige fundamentalmente a los grupos de riesgo por su vulnerabilidad para que ocurran hechos de maltrato.
- **Prevención terciaria:** acciones dirigidas a evitar la reaparición del maltrato o reducir su duración en las familias en las que este problema ya ha estado presente, con la intención de resignificar las vivencias negativas y minimizar sus secuelas.

Los elementos referidos revelan la importancia de la prevención del maltrato infantil. Esto depende de la voluntad de los estados y gobiernos responsables de garantizar

los recursos necesarios para elevar la calidad de vida de la población. Se precisa implementar programas educativos dirigidos a favorecer el desarrollo sano de niños/as, a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos.

Las acciones preventivas no se deben implementar de forma aislada. Debe prevalecer el carácter sistémico, de forma tal que se garantice la interrelación y el carácter jerárquico de las diferentes tareas que se propongan. Se destaca el carácter interdisciplinario, la complejidad del proceso requiere del saber científico de las diversas ramas de la ciencia implicadas en el proceso.

A tono con lo anterior se propone una estrategia pedagógica para ser implementada desde los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) dirigida a la prevención del maltrato infantil. El concepto estrategia pedagógica ha sido abordado ampliamente en la literatura escrita por diferentes autores que tratan esta temática, al respecto se han revisado las definiciones de Márquez (2000); Vera Bueno (2002); Valle (2008). Todas coinciden en elementos comunes al referirse a un sistema de acciones encaminadas a la transformación de la personalidad de los educandos.

En esta investigación se asume la definición de estrategia pedagógica dada por Valle (2007), quien la connota como el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos, permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones.

El objetivo de la estrategia va dirigido a contribuir a la prevención, desde las instituciones educativas, del maltrato infantil en las familias de la niñez que asiste a los centros de Educación Inicial (CDI). Para su cumplimiento se determinaron las direcciones de trabajo hacia las que se orientan las acciones educativas durante su desarrollo.

El contexto educativo (CDI) constituye la primera dirección del trabajo hacia el que se orientan las acciones de preparación teórica y metodológica del personal docente para su desempeño en la prevención del maltrato infantil familiar. El contexto familiar se concibe como la segunda dirección del trabajo y se orienta hacia la educación de las familias para el cumplimiento de su función educativa.

La estrategia educativa está conformada por cuatro etapas por las que transcurre su implementación: sensibilización, diagnóstico, planificación y de ejecución.

Etapa de Sensibilización.

Objetivo: Promover la participación de las instancias implicadas en la investigación, a partir de reconocer la

necesidad del desarrollo de la estrategia educativa en los CDI.

Acciones:

- Análisis de los elementos que constituyen la situación problemática de la investigación con los sujetos implicados en ambos contextos, para suscitar su interés y participación.
- Constitución del equipo encargado de la dirección, organización, conducción de la estrategia educativa y procesamiento de la información en ambos contextos, integrado por la dirección de los CDI, la directiva de padres de familia y los docentes con el asesoramiento de un especialista que puede ser un profesor de la Universidad.

Etapa de Diagnóstico

- Objetivo: Identificar las potencialidades y necesidades para la prevención, del maltrato infantil en las familias de la niñez que asiste a los CDI.

Acciones:

- Análisis de las dimensiones e indicadores y su concreción en los contextos estudiados
- Análisis de los instrumentos para constatar la realidad en cada etapa de la estrategia y las normas a seguir para su aplicación, a partir de las particularidades de los sujetos.
- Aplicación de los instrumentos. En los CDI: cuestionario de encuesta a docentes, guía de entrevista vivencial a los niños/as. En el contexto familiar: cuestionario de encuesta a la familia, guía de entrevista grupal a la familia y la guía de observación al hogar.
- Análisis de los resultados de la caracterización realizada. Determinación de las necesidades y potencialidades en el contexto escolar y el familiar.

Etapa de Planificación.

- Objetivo: Modelar la estructura metodológica de la estrategia educativa.

Acciones:

- Determinar las acciones a implementar en los CDI, la familia y la comunidad, sus objetivos, las prioridades del trabajo, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta y el rol de los participantes en cada etapa de la estrategia.
- Determinar la participación interdisciplinaria en las acciones preventivas. Insertar las acciones educativas al sistema de trabajo de los CDI.
- Comunicación de los resultados a los sujetos implicados en la aplicación de la estrategia educativa.

Etapa de Ejecución.

- Objetivo: Implementar las acciones de la estrategia educativa dirigidas a transformar los modos de actuación en los sujetos implicados, para la prevención del maltrato infantil en las familias.

Acciones para el personal de la escuela.

- Desarrollo de un curso de postgrado o de habilitación a docentes.
- Auto preparación (lecturas recomendadas).

Acciones para la familia:

- Sesiones de trabajo y consejería familiar.
- Desarrollo de talleres vivenciales.
- El curso de postgrado o de habilitación se desarrolló con los siguientes objetivos:
- Analizar las particularidades del maltrato infantil como fenómeno social y su repercusión en el proceso de formación de la personalidad de la niñez.
- Identificar las regularidades de las familias para una mejor comprensión de sus necesidades y potencialidades.
- Valorar las acciones que se pueden implementar, desde los CDI, para la prevención del maltrato infantil en las familias.

Se implementa como curso de postgrado para los interesados en el tema por considerarlo necesario para su desempeño profesional, que sean graduados universitarios y como curso de habilitación a los aún no lo son y se desempeñan como docentes en las instituciones donde asisten escolares con retraso mental.

Se considera el postgrado porque “*posibilita la formación básica y especializada, comprende la organización de un conjunto de contenidos que aborden resultados de investigación relevantes o aspectos trascendentes de actualización*”. (Añorga Morales, 1994, p. 23)

La habilitación se concibe como forma no académica para los no graduados universitarios que “*posibilita la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales básicas y específicas requeridas para el desempeño de su labor y para el enriquecimiento de su cultura integral*”. (Añorga Morales, 1994, p. 23)

Las temáticas y contenidos abordan elementos teóricos y metodológicos que resultan de gran importancia en la preparación del personal de los CDI, para la prevención del maltrato infantil en las familias de los niños que asisten a los CDI.

Se tuvieron en cuenta en su estructuración las regularidades identificadas en la caracterización del estado actual del objeto que se investiga y las normativas del Ministerio de Educación para la realización de estos cursos.

Plan temático:

- Tema 1: El maltrato infantil como fenómeno social: Evolución histórica del fenómeno.
- Formas en que se presenta el maltrato infantil. Causas, consecuencias, factores de riesgo e indicadores del maltrato infantil, principales mitos que favorecen su existencia. Contexto legal. Maltrato infantil y discapacidad, sus particularidades en la primera infancia.
- Tema 2: El maltrato infantil en el contexto familiar:
- Concepto de familia, tipos y funciones. Familia. Factores asociados a la familia considerados de riesgo para el maltrato infantil, principales indicadores, vulnerabilidad de los padres.
- Tema 3: Los centros educativos en la prevención del maltrato infantil: Concepto de prevención y su importancia en y desde los CDI hacia el contexto familiar. Etapas y características del proceso preventivo. Papel protagónico del docente. Importancia del trabajo interdisciplinario.
- Tema 4: Propuestas de acciones educativas dirigidas a la prevención del maltrato infantil en las familias:
- Métodos y técnicas de intervención educativas hacia el contexto familiar y comunitario. Modelar acciones para la prevención del maltrato infantil en el contexto familiar.

La autopreparación.

Se considera una actividad fundamental al permitir a los docentes mediante el estudio independiente, profundizar sobre los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que van a permitir su preparación para realizar la labor preventiva.

Sesiones de trabajo y consejería familiar: La caracterización realizada por los docentes y los elementos expresados por los niños/as en las entrevistas vivenciales permitieron proponer sesiones de trabajo individuales con familias consideradas maltratadoras que no asisten a los CDI.

Objetivos:

- Orientar a las familias sobre los métodos adecuados para la educación de los hijo/as en el seno familiar.
- Apoyar a las familias en la utilización de los recursos con que cuenta para enfrentar situaciones de crisis.

- Estimular en las familias, la necesidad de establecer relaciones favorables con los hijos/as para potenciar su desarrollo.

Pasos a seguir:

- Análisis previo de los casos por el equipo de trabajo en el que, a partir del diagnóstico realizado, se tiene en cuenta la situación familiar, repercusión en los hijos, necesidades identificadas y potencialidades para el trabajo.
- Sesiones individuales de trabajo con las familias, en las que se parte de la situación que presentan los hijos/as en los CDI. Se debe registrar la evolución de los casos.
- Seguimiento a partir de los acuerdos tomados en los encuentros realizados.
- Los encuentros con las familias dependerán de las actitudes que asuman y las transformaciones constatadas en la educación de los hijos/as.

Los talleres vivenciales dirigidos a las familias.

Se considera el taller por las posibilidades que brinda para promover la participación, establecer el debate y la reflexión de los temas tratados según las vivencias de las familias; se relaciona lo social y lo individual y se realizan construcciones grupales que propician la transformación de modos de actuación y actitudes de las familias en la educación de los hijos/as.

Los talleres contienen orientaciones metodológicas para los docentes. En la determinación de las temáticas se tuvo en cuenta los resultados de la caracterización del estado actual realizada en la investigación y éstas pueden ser reconsideradas por los docentes en dependencia de las particularidades del contexto en que se desarrollen.

Objetivos de los talleres:

- Analizar los factores que propician la existencia de maltrato infantil en el hogar y sus consecuencias en la niñez.
- Analizar las condiciones necesarias para el desarrollo de relaciones adecuadas entre las familias y sus hijos/as sobre la base del respeto a sus derechos.
- Valorar la importancia de la utilización de métodos educativos que se correspondan con las particularidades de sus hijos/as y potencien su desarrollo.

Temáticas:

- Encuadre (Conocer las expectativas y las pautas del trabajo grupal).
- Etapas del desarrollo infantil y los logros del desarrollo.
- El derecho a la vida y al amor.

- Las relaciones interpersonales en el medio familiar.
- La comunicación con los hijos/as
- La autoridad en el hogar.
- El castigo como método educativo.
- La importancia de los otros.
- La resiliencia en la familia. Factores de riesgo y factores protectores.
- La dinámica familiar en función del desarrollo de la niñez.
- Escuela y familia unidas en la educación (Valorar el trabajo realizado).

La evaluación de la estrategia.

Constituye un proceso de gran importancia, permite comprobar el cumplimiento del objetivo de la estrategia; considerada como un proceso esencial y permanente, implicado en valorar la transformación del estado actual al estado deseado, atendiendo a las necesidades y potencialidades identificadas, posibilita la retroalimentación de las acciones preventivas y la toma de decisiones oportunas para su perfeccionamiento.

Objetivo:

- Valorar los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia educativa y su contribución a la prevención del maltrato infantil.

Acciones:

- Valoración de las acciones educativas realizadas a partir de las técnicas participativas aplicadas y el registro de participación. Identificación de las nuevas necesidades surgidas, para el perfeccionamiento de la estrategia.
- Análisis integral de los resultados obtenidos en la transformación educativa de los mediadores en la escuela y la familia.
- Determinación, a partir del intercambio realizado con los ejecutores de la estrategia, de las dificultades presentadas en su aplicación, en función de su rediseño en el sistema de trabajo metodológico de la escuela.
- Divulgar los resultados.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica realizada permitió determinar el condicionamiento histórico cultural del maltrato infantil. La concepción patriarcal de la familia, impuesta por la cultura dominante y sustentada por las diferencias sociales y de género, prevalecen en la conciencia social y se manifiestan en el manejo inadecuado del poder que

ejercen los adultos en sus interacciones con los niños/as en el hogar, al recurrir a la violencia para imponer su autoridad.

La prevención del maltrato infantil en las familias de la niñez que asiste a los CDI en el Ecuador tiene su esencia en las potencialidades de estas instituciones educativas para desempeñar un papel protagónico en el desarrollo de acciones de educación a las familias participativas y desarrolladoras, dirigidas al establecimiento de relaciones adecuadas de los adultos con la niñez, sobre la base del respeto a sus derechos.

En la estrategia educativa diseñada, desde su concepción teórica y metodológica, se articulan un sistema de acciones educativas, participativas, dinámicas y flexibles, individuales y grupales, que integran lo contextual y las particularidades de los mediadores de los CDI y la familia en coherencia con sus funciones en la educación de La niñez, para la prevención del maltrato infantil en sus familias, que se inserta al sistema de trabajo de los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta, N. (2002). *Maltrato Infantil*. La Habana: Científico Técnica.
- Acosta, N. (2007). *Maltrato Infantil*. La Habana: Científico Técnica.
- Añorga Morales, J. (1994). *Proyecto para la educación del Sistema de Educación Avanzada*. Sucre: UASB.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidos.
- Ecuador, Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporaneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/NA_Ecuador_Contemporaneo.pdf
- Franco Suárez, P. V., & Jácome Bohórquez, S. N. (2011). *El maltrato infantil en el proceso educativo de los niños y niñas de 9 a 12 años en el marco de los derechos del niño: caso de estudio de la Escuela Fiscal Mixta Brethren*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- López, E., & Álvarez, M. (1996). *Guía de maltrato infantil para mestros: Asociación Murciana de Apoyo a la infancia maltratada*. Múrcia: AMAIN.
- Morocho Quizhpe, J., Montesdeoca Cabrera, G. M., & Ojeda Benavidez, C. V. (2012). *Uso de indicadores clínicos para el diagnóstico diferencial entre maltrato y accidentes en niños, niñas y adolescentes hasta los 15 años que acuden a emergencia del Hospital Vicente Corral Moscoso, 2011*. Cuenca: Universidad de Cuenca:
- Sáez Crespo, A., Benguigui, Y., & Del Rey Calero, J. (2006). *Maltrato Infantil*. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/CongresoCuba2006/MaltratoInfantil.pdf>
- Valle Lima, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Vera Sánchez, G. M. (2014). *El maltrato infantil intrafamiliar y su influencia en el desarrollo social de los niños en la escuela José Virgilio Maquillón de Quito de Básica de la Cooperativa Viernes Santo de la Ciudad de Guayaquil*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

48

EL MÉTODO DE ENSEÑANZA TRABAJO INDEPENDIENTE EN LA DISCIPLINA ZOO-TECNIA GENERAL

THE METHOD OF TEACHING INDEPENDENT WORK IN THE DISCIPLINE GENERAL ZOOTECHNICS

MSc. Minerva Almoguea Fernández¹

E-mail: malmoguea@ucf.edu.cu

MSc. Maritza Hernández Castellano¹

E-mail: mhernandez@ucf.edu.cu

MSc. Walfrido Terrero Matos¹

E-mail: wterrero@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Almoguea Fernández, M., Hernández Castellano, M., & Terrero Matos, W. (2018). El método de enseñanza trabajo independiente en la disciplina Zootecnia General. *Revista Conrado*, 14(65), 374-380. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La propuesta sugiere pasos metodológicos para la utilización del método trabajo independiente, que propicie un desarrollo sostenible en la adquisición y producción de conocimientos de la disciplina Zootecnia, en los estudiantes de la carrera Ingeniería agronómica que se forman en la modalidad semipresencial en la provincia Cienfuegos. La idea surge a partir de las carencias identificadas en la revisión de documentos normativos, análisis del programa de la disciplina Zootecnia, visitas a clases, validación de la carrera, disciplina y sus asignaturas, así como, entrevistas a estudiantes y docentes, sobre el uso de los métodos de enseñanza. La propuesta constituyó una herramienta transformadora para los profesores (as) sobre como potenciar la independencia cognoscitiva en sus educandos durante el proceso docente educativo, el cual propició cambios en la formación integral del futuro egresado a partir de un adecuado uso del método de enseñanza trabajo independiente.

Palabras clave:

Desarrollo sostenible, adquisición de conocimientos, producción de conocimientos, herramienta, independencia cognoscitiva.

ABSTRACT

The proposal suggests methodological steps for the use of the independent work method, which favors a sustainable development in the acquisition and production of knowledge of the discipline zootechnics in the students of the agronomic engineering career that are formed in the semi-private modality in the Cienfuegos province. The idea arises from the deficiencies identified in the revision of normative documents, analysis of the program of the discipline, zootechnics visits to classes, validation of the race, discipline and its subjects, as well as, interviews to students and teachers, on the use of teaching methods. The proposal constituted a transformative tool for teachers on how to enhance the cognitive independence in their students during the educational process, which led to changes in the integral formation of the future graduate from a proper use of the teaching method independent work.

Keywords:

Sustainable development, knowledge acquisition, knowledge production, tool, cognitive independence.

INTRODUCCIÓN

En la carrera Ingeniería Agronómica se promueve el uso de métodos activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, resulta fundamental para lograr un desarrollo sostenible en la adquisición y producción de conocimientos, especialmente desde su concepción formadora y transformadora del individuo.

El modelo del profesional de la carrera declara como objetivo general que el egresado debe realizar una gestión eficiente en los sistemas de producción agropecuaria que propicie el incremento estable de alimentos y materias primas de origen vegetal y animal requeridos por la sociedad, ejecutando los procesos productivos con calidad mediante los métodos técnicos y tecnologías agronómicas, zootécnicas y socioeconómicas, con la utilización de la información científica – técnica disponible, orientado hacia el desarrollo sostenible.

En este sentido las orientaciones metodológicas y de organización de la disciplina Zootecnia plantean la necesidad de que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje durante el proceso formativo que se desarrolla dentro y fuera del aula, en el cual se involucran el estudiante y el profesor-tutor, para lograr una preparación profesional integral a partir de la práctica de determinados niveles de ayudas, donde los resultados se concretan en el desarrollo de actitudes, habilidades en la gestión y aplicación del conocimiento; en fin, un sujeto con alta independencia cognoscitiva.

Un verdadero reto para los profesores a tiempo parcial es enfrentarse en las aulas a las disímiles situaciones problemáticas que se presentan dentro del proceso docente educativo en las asignaturas de la disciplina: Zootecnia.

En la práctica pedagógica de los docentes de la carrera Agronomía y en particular en los que imparten las asignaturas de la disciplina Zootecnia, se han identificado carencias en el uso adecuado de los métodos de enseñanza; constatadas a partir de la Revisión de documentos normativos, análisis del programa de la disciplina Zootecnia, visitas a clases, validación de la carrera, disciplina y sus asignaturas, así como, entrevistas a estudiantes y docentes.

Resulta evidente la insuficiente preparación metodológica de los docentes a tiempo parcial sobre el uso del método de enseñanza trabajo independiente, y la falta de visión integral desde la utilización de este método para fundamentar la necesidad de lograr la independencia cognoscitiva en los estudiantes de la carrera Agronomía.

Desde este referente se proyecta la preparación teórica y metodológica de los docentes que imparten los programas de la Disciplina Zootecnia, sobre todo, porque en ella se asume como prioridad desarrollar la capacidad en los estudiantes de identificar y resolver problemas de su práctica profesional.

En esta investigación se propone como objetivo diseñar pasos metodológicos para la utilización del método trabajo independiente, que propicie un desarrollo sostenible en la adquisición y producción de conocimientos de la disciplina Zootecnia, en los estudiantes que se forman en la modalidad semipresencial.

DESARROLLO

Los **métodos de enseñanza** constituyen una de las categorías principales de la didáctica, en estrecha relación con las demás, principalmente con los objetivos, contenidos, medios y evaluación.

En la actualidad, las exigencias del desarrollo de la ciencia y la tecnología, el modelo pedagógico y su perfeccionamiento en la Educación Superior apoyado en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), obligan a repensar el proceso de enseñanza aprendizaje y utilizar los métodos productivos dirigidos a incentivar la creatividad de los estudiantes para lograr su formación profesional con mayor pertinencia social.

Varios han sido los investigadores que han trabajado en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje y en la utilización de los métodos de enseñanza, sobre estos últimos es oportuno señalar que en la actualidad se encuentran numerosas definiciones que permiten ganar en claridad acerca de sus rasgos distintivos. Por ejemplo:

Según Klinberg (1978), es “*la principal vía que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza, para impartir o asimilar el contenido del plan*”.

Por su parte, Álvarez (1999), lo define como la organización interna del proceso docente educativo, es la organización de los procesos de actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente para alcanzar el objetivo.

(Zilberstein, 2006), se refiere a los métodos de enseñanza como el sistema de acciones que regulan las actividades del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses y motivaciones de estos últimos y a sus características particulares.

Como se aprecia estos autores coinciden en que los métodos de enseñanza son:

- Una vía para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza.
- Regulan las actividades del profesor y los estudiantes.

En tal sentido se debe analizar que en dependencia de las particularidades de los estudiantes, los objetivos y el contenido a abordar en cada clase se seleccionará y aplicará cada método de enseñanza y se debe considerar, además la relación que tiene con los restantes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la base del análisis realizado esta investigación se asumen los criterios de clasificación compilados por Cañedo (2008).

Tabla 1. Clasificación de los métodos de enseñanza.

Criterios	Métodos
Por el grado de participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Expositivo: Conversación o diálogo Explicación o relato Elaboración conjunta Trabajo independiente: Observación, experimentación, trabajo con el material bibliográfico
Por la actividad del profesor e independencia del estudiante, o el carácter de la actividad cognoscitiva	Reproductivo: Explicativo ilustrativo Método reproductivo Productivos: Búsqueda Parcial o Conversación heurística Métodos problemáticos Método Investigativo
Por la estimulación de la actividad cognoscitiva-productiva en los estudiantes.	Métodos problemáticos Búsqueda parcial o conversación heurística Método investigativo

Álvarez (1999), refiriéndose a los métodos activos de enseñanza y aprendizaje plantea que son aquellos que se asocian por lo general con el trabajo relativamente independiente de los estudiantes, y en particular, con lo que se conoce como aprendizaje para toda la vida.

Su importancia consiste en que por esta vía se produce una acentuación del papel activo de los estudiantes y una orientación, mediación y dirección del proceso por el profesor, facilitando el aprendizaje mediante la acción-confrontación.

La autonomía, la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, así como la variedad y la riqueza de las experiencias personales, constituyen variables cognoscitivas que favorecen la resolución creativa de problemas.

Los métodos activos de enseñanza en el proceso docente educativo ofrecen dentro de sus ventajas que:

- Permiten el intercambio y enriquecimiento de experiencias.
- Desarrollan el espíritu crítico y la autonomía.

- Estimulan el trabajo en equipo.
- Son un efecto multiplicador del aprendizaje.
- Es factible de medir el aprendizaje.
- Permiten el uso de las TIC.
- Permiten combinar diferentes enfoques para el aprendizaje.

En esta investigación se le confiere especial atención al método trabajo independiente al considerar que en la modalidad semipresencial el proceso docente educativo se centra en la actividad independiente, a partir de guías para el estudio que incluyen orientaciones, controles y tareas, dirigidas por el docente.

Varios son los investigadores que han realizado sus aportes sobre la definición del método de enseñanza trabajo independiente, pero se asume al dado por Morales (2012), que lo define como *“la realización de tareas por parte de los estudiantes bajo la dirección del profesor, con un carácter activo del pensamiento, que pueden llegar e incluso al nivel de asimilación más alto, el de la creación”*.

De acuerdo a lo expresado resulta de gran importancia que los estudiantes desarrollen habilidades en el trabajo con las guías de estudio, la bibliografía, así como, en la interacción con la entidad laboral de manera que puedan trabajar adecuadamente con el material de estudio y elaborar resúmenes, esquemas, gráficos, etc, además de profundizar en los conocimientos adquiridos.

La utilización de este método contribuye a la utilización correcta de los conocimientos, a desarrollar las capacidades creadoras, a desarrollar hábitos y habilidades de estudio, a estimular el espíritu investigativo y a desarrollar una personalidad integral.

Una de las clasificaciones del método de enseñanza trabajo independiente más completas es la adoptada por Pidkasisti (1986), que considera el aspecto interno y externo del método destacando eslabones como:

- Trabajo independiente por modelo.
- Trabajo independiente reproductivo.
- Trabajo independiente productivo.
- Trabajo independiente creativo.

Al estudiarlos se aprecia que en los dos primeros predomina la actividad reproductiva del estudiante que no supera de los límites conocidos. El tercero prevé un movimiento hacia el trabajo productivo, donde se presentan situaciones no conocidas por el alumno. El cuarto es privativo de la actividad creadora (productiva) en que el estudiante necesita de nuevos procedimientos para la solución de las tareas planteadas.

De acuerdo a lo expresado por Cañedo (2008), los elementos que caracterizan al trabajo independiente tienen una gran relación entre sí; cada uno incluye la exigencias que se relacionan con el anterior y todos, en su conjunto deben desarrollarse mediante la influencia, especialmente programada, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, del trabajo independiente de los alumnos y, por lo tanto es un error confundir el medio con el fin esperado: la actividad, la independencia y la creatividad.

Después de realizado un estudio sobre el tema, los autores de este trabajo consideran que este método además se caracteriza porque:

- Permite el establecimiento de un estrecho vínculo entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica.
- El mismo no pretende la aceptación acrítica de la palabra del docente, sino que estimula la búsqueda de la verdad a través del trabajo de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación científica, a la actividad productiva y social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.
- Las tareas a acometer, así como las condiciones en las que éstas se desarrollan, estimulan una mayor actividad cognoscitiva en los estudiantes, así como el desarrollo del espíritu investigativo, la independencia cognoscitiva, la creatividad y la capacidad de autoaprendizaje.
- Las oportunidades que brinda este método para la verbalización, contribuyen al análisis más detallado de los problemas y su instrumentación, promoviendo la capacidad reflexiva de los participantes.
- En la interacción que se propicia, se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo, que aparece como producto de la actividad grupal.
- Contribuye a romper con modelos paternalistas de educación; permiten que los estudiantes desempeñen el rol de sujetos de su propia formación, estimulando la asunción de posturas críticas, personales y comprometidas ante el conocimiento.
- Promueve el desarrollo de actitudes favorables hacia el conocimiento y la profesión; tienen un importante papel motivador en el aprendizaje.
- Ayuda a la constitución del grupo, al establecimiento de relaciones interpersonales y a un mayor conocimiento mutuo. Estimulan la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, tales como la receptividad a los criterios de otros y la defensa de los propios, el desempeño de diversos roles como los de jefe, subordinado, u otro.

Es así que propiciar que el alumno pueda realizar el trabajo independiente según su propio estilo de aprendizaje

y sus necesidades específicas; además, que desarrolle hábitos de estudio y entrene habilidades del pensamiento, lo cual favorece la actividad independiente y la independencia cognoscitiva al elevar el autocontrol, la autoevaluación y los intereses cognitivos.

Según Cáceres (1998), Yesipov deja claro algunos rasgos del trabajo independiente que resultan esenciales para su mejor comprensión tales como:

1. La existencia de una tarea planteada por el maestro y un tiempo especial para su ejecución.
2. La necesidad de un esfuerzo mental de los alumnos para la realización correcta y óptima de la tarea.
3. El papel del profesor durante la realización del trabajo independiente.

Este método educa al estudiante en capacidades para la independencia cognoscitiva y práctica que lo preparan para un enfrentamiento activo y creador con la realidad; tanto en su vida de estudiante como en su ejercicio profesional. El objetivo del trabajo independiente no es abandonar al alumno, ni mucho menos reforzar normas o estilos coercitivos en el mismo, sino dotar a cada estudiante de sus propias normas para que sepa adecuar su estilo a cada situación, que aprenda a analizar lo que sucede en su escuela y micro sociedad, a interaccionar.

El trabajo independiente posibilita que los estudiantes puedan coordinar adecuadamente las tareas con el método de solución, aplicando los conocimientos que poseen y desarrollando sus capacidades frente a las dificultades que hayan encontrado, bajo la dirección del docente.

En la actualidad resulta importante comprender las diferencias que existen entre el concepto de trabajo independiente con las actividades de estudio independiente que realiza el estudiante, por sí mismo, para aumentar su cultura.

Por su parte el estudio independiente centra su objetivo en las necesidades personales de cada estudiante, es dirigido sujeto a la voluntad del individuo, dirigido a la satisfacción de necesidades personales y no posee una bibliografía determinada para trabajar ni un tiempo límite para su desarrollo.

Tomando como punto de partida todo lo anteriormente analizado sobre la utilización del método de enseñanza trabajo independiente y sobre el tratamiento metodológico de la clase como una forma de trabajo docente-metodológico que se realiza con el fin de asegurar, antes de la impartición de la clase su correcta planificación. Es una forma de autopreparación que realiza el profesor del contenido que está por impartir, la didáctica y los elementos

psicopedagógicos necesarios para una buena orientación y conducción de la clase.

Se presenta como contribución práctica pasos metodológicos para la utilización del método trabajo independiente en la clase encuentro de la disciplina Zootecnia, que sea visto como el trabajo docente-metodológico que se realiza, donde se analizan desde el punto de vista didáctico y psicopedagógico los elementos necesarios para desarrollar la actividad docente coherente a este nivel de enseñanza.

La que se propone desarrollar en cuatro etapas: Preparación previa, Orientación, Ejecución y control.

Tabla 2. Pasos metodológicos para la utilización del método de enseñanza trabajo independiente.

Etapas	Pasos
Preparación previa	<p>Estudio y determinación de los contenidos que formarán parte del trabajo independiente.</p> <p>Definición del tipo de trabajo independiente a realizar por los estudiantes.</p> <p>Diagnóstico del lugar y las condiciones concretas en las que se desarrollará.</p> <p>Disponibilidad y posibilidad de acceso de los estudiantes a la bibliografía.</p> <p>Concebir otras fuentes confiables de adquisición de la información.</p> <p>Análisis y determinación del tiempo que dispondrán los estudiantes para su realización.</p> <p>Sobre la base del diagnóstico determinar los niveles de ayuda que precisarán los estudiantes (tutores solo si fuera necesario).</p> <p>Definir formas y momentos en que se evaluará.</p> <p>Elaboración de la BOA.</p>
Orientación	<p>Motivar a los estudiantes para la tarea a realizar sobre la base de las potencialidades del contenido (qué les aportará en lo personal y profesional).</p> <p>Explicar cada uno de los momentos y actividades de la BOA.</p> <p>Informar cómo y cuándo se evaluará.</p>
Ejecución	<p>Tomando como punto de partida que el trabajo independiente puede desarrollarse tanto dentro como fuera de la clase:</p> <p>Aplica y controla niveles de ayuda correspondientes.</p> <p>Constata que el estudiante transita de la dependencia a la independencia.</p> <p>Plantea tareas de carácter individual y grupal, según corresponda.</p>
Control	<p>Dar prioridad al protagonismo de los estudiantes, al socializar lo aprendido.</p> <p>Comprueba el desarrollo de habilidades profesionales y comunicativas.</p> <p>Reconoce los aspectos más novedosos de lo estudiado.</p> <p>Se aclaran posibles dudas individuales y colectivas.</p> <p>Se reconocen los mejores resultados.</p> <p>Se informa la evaluación.</p>

Para la materialización de los pasos metodológicos propuestos se toma como punto de partida lo establecido en por el Ministerio de Educación Superior de Cuba (2007), en la Resolución Ministerial 210, *artículo 110: La*

clase encuentro es el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos; debatir y ejercitarse dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos.

La misión instructiva más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

La clase encuentro es la actividad presencial fundamental en la modalidad semipresencial, aunque puede utilizarse también en la presencial.

El modelo pedagógico de la universalización de la enseñanza superior en la modalidad semipresencial desarrolla la clase con la metodología de la clase encuentro donde la fase orientadora incluye todo lo relacionado con la orientación del trabajo independiente como la vía idónea para desarrollar la actividad cognoscitiva independiente, vital en este modelo de enseñanza para alcanzar su efectividad, según pretende el encargo social de la universidad cubana.

Le corresponde al profesor llevar a vías de hecho una orientación en correspondencia con los intereses de los estudiantes y teniendo en cuenta las fuentes de ingreso de donde proviene. Hay que significar que si el estudiante es artífice del proceso de su aprendizaje, este no le puede ser ajeno e impuesto, tiene que tener un espacio donde pueda desarrollar sus métodos, tomar decisiones, y buscar caminos, en la medida que se va proponiendo objetivos y propósitos cada vez más elevados.

¿Cómo se pueden implementar los pasos metodológicos propuestos para la utilización del método trabajo independiente en la clase encuentro de la disciplina Zootecnia?

Teniendo en cuenta que en la primera fase de la clase encuentro se hacen aclaraciones de dudas y reafirmación de conocimientos sobre los aspectos orientados en la guía de trabajo independiente del encuentro anterior, es el momento en el que el profesor constata que han quedado resueltas las posibles dudas que hayan podido presentar los estudiantes, y puede plantear tareas de carácter individual y grupal, según corresponda.

En el trabajo metodológico que se desarrolla desde el colectivo de la disciplina Zootecnia para la modalidad semipresencial con frecuencia se sugiere la organización del grupo por parejas asignándoles una tarjeta de trabajo a cada dúo, con un problema identificado en la primera etapa según los pasos metodológicos propuestos, que

puede ser común en varias entidades productivas o exclusivo de una; para el cual tienen que utilizar los contenidos estudiados durante el trabajo independiente orientado en la clase anterior.

Resulta necesario garantizar actividades para cada miembro del equipo de manera que todos trabajen, y se debe asignar las mismas tareas a todos los equipos los estudiantes dispondrán del tiempo adecuado que permite ejecutar todo el trabajo. El profesor supervisa la labor que van realizando los estudiantes y cuando sea necesario aplica niveles de ayuda correspondientes y constata que transiten de la dependencia a la independencia cognoscitiva.

Ejemplo de actividades que se pueden emplear:

Actividad 1

Información previa: La competencia como expresión de la conducta intraespecífica, conduce a tensiones sociales que se expresan por medio de enfrentamientos de diversos tipos entre animales dominantes y los subordinados. Debido a ello, los dominantes impiden el acceso al agua, alimento y espacio de los dominados. Un mayor confort microclimático agudizaría la competencia. El agua a la sombra posee una menor temperatura y mayores posibilidades para contribuir a una eficaz termorregulación en ambientes calurosos.

- a) Identifique en este caso cuál sería el factor limitante.
- b) ¿Qué medida(s) propone para disminuir el efecto negativo del factor limitante identificado?

Actividad 2

Información previa: La disminución del apetito y del consumo de alimentos es una respuesta inmediata al estrés de calor, la cual sucede normalmente de forma inmediata o después de la elevación de la temperatura corporal. Habiendo sido demostrado por varios investigadores: ella es la causa mayor de la disminución en el comportamiento productivo.

- a) Identifique en este caso cuál sería el factor limitante.
- b) ¿Qué medida(s) propone para disminuir el efecto negativo del factor limitante identificado?

En estos ejemplos se aprecia como un contenido puede ser utilizado desde dos puntos de vista, en el primer caso el factor climático y en particular la incidencia de las radiaciones solares pueden ser utilizadas para disminuir la competencia dentro del rebaño, sin embargo en el segundo son las altas temperaturas las que afectan e inciden en la cantidad de alimentos que consumen los animales, ambos ejemplos propician que el estudiante interiorice y

aplique sus conocimientos sobre la base del trabajo independiente desarrollado.

Durante el debate colectivo al concluir todas las tareas, se dará prioridad al protagonismo de los estudiantes, al socializar, reflexionar, discutir sobre lo aprendido y para su evaluación se toma en consideración la comunicación oral, su expresión, dominio del vocabulario técnico y los modos de actuación profesional.

En el desarrollo de las actividades de ejercitación el profesor conduce a los estudiantes hacia la lógica de la relación que se establece entre cada uno de los contenidos que se están introduciendo así como los que ya dominan de otras disciplinas y de la propia asignatura, que le permitan identificar como influyen los factores climáticos en la producción y reproducción de los animales de granja y así hacer valoraciones y establecer propuestas para disminuir los efectos negativos de los factores ambientales que inciden en el desarrollo de la ganadería, además de tomar en cuenta las potencialidades que ofrecen para ser empleadas en aras de incrementar los resultados productivos.

Durante y al finalizar el debate el profesor realizará todas las aclaraciones que considere necesarias ante cada duda y las enriquecerá con sus opiniones y experiencia declarando los aspectos más novedosos e importancia del contenido, además hará correcciones siempre que sea necesario, atendiendo las diferencias individuales en cada caso.

Los principales resultados alcanzados con esta investigación se resumen en:

La experiencia de los docentes de la disciplina Zootecnia adquirida en el proceso de preparación de las asignaturas permitió a partir del estudio de documentos normativos una adecuada conformación de los programas que la integran y la determinación de los métodos de enseñanza a emplear sobre la base del diagnóstico de los futuros egresados.

De igual manera se modificó la visión de los docentes sobre la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje que posibilitó que el estudiante autogestionara una parte importante del contenido, como proceso de investigación y reflexión del nuevo conocimiento.

Se propició la estructuración del trabajo independiente hacia la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este desde la orientación, durante la ejecución y en el control, bajo la adecuada dirección del profesor.

En esta dirección se diseñaron actividades con un vínculo estrecho entre los contenidos de las asignaturas de la disciplina y la actividad profesional que realizan los estudiantes que movilicen los procesos afectivo-motivacionales y propicien a la autorreflexión y autorregulación del aprendizaje individual y colectivo.

Los estudiantes en formación alcanzaron niveles superiores de independencia cognoscitiva, evidenciada en una adecuada planificación y participación consciente del trabajo independiente orientado por el docente que le permitió la adquisición de procedimientos en la búsqueda y profundización del conocimiento.

Los estudiantes lograron el desarrollo de habilidades investigativas, lo que contribuyó al fortalecimiento de hábitos y aptitudes que deberá poner a prueba en su ejercicio profesional con carácter científico.

Los pasos metodológicos implementados sitúan al estudiante en calidad de sujeto, capaz de transformar el método de trabajo y desarrollar nuevos procedimientos. Su importancia radica en esencia en que permite desarrollar una personalidad independiente y creadora.

CONCLUSIONES

La sistematización de las investigaciones sobre la utilización del método de enseñanza trabajo independiente en la carrera Agronomía contribuyeron a la conceptualización sobre su uso en el proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina Zootecnia.

La autopercepción que realiza el profesor del contenido que está por impartir, así como, de la didáctica y los elementos psicopedagógicos, son necesarios para una buena orientación y utilización del método trabajo independiente en la clase encuentro.

Los pasos metodológicos propuestos para la utilización del método trabajo independiente, propician la preparación metodológica de los docentes de la disciplina Zootecnia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, C. M. (1998). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: ENPES.
- Arteaga, E. (2001). *El sistema de tareas de trabajo independiente creativo en la enseñanza de la Matemática en el nivel medio superior*. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Cáceres Mesa, M. (1998). Propuesta metodológica para la atención de las diferencias individuales en el currículo de biología en la enseñanza media. (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Cañas, T. (2009). *Métodos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje*. En. M. Cáceres (Ed.), Preparación pedagógica para docentes de la nueva universidad cubana (pp. 57- 72). La Habana: Félix Varela.

Cañedo Iglesia, C. M. (2008). Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Díaz, T., & Arroyo, M. (2006). *Experiencias den la aplicación del modelo semipresencial en la universidad de Pinar del Río: la unidad didáctica desde los objetos de aprendizaje y su impacto en las formas semipresenciales en las asignaturas*. En, D. Hernández (Ed.), La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. (pp. 247- 254). La Habana: Félix Varela.

Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Pueblo y Educación.

Morales, M. M., & Borroto, M. (2012). *Didáctica de la educación tecnológica y laboral*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pidkasyt, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos de la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2005). Programa Disciplina Zootecnia. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2006). Modelo Profesional y Plan de Estudio del Ingeniero Agrónomo. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Resolución Ministerial NO.210/2007. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

Zilberstein, J. T. (2006). Preparación Pedagógica Integral para Profesores Integrales. La Habana: Félix Varela.

49

DEL LUGAR AL DESARROLLO LOCAL

FROM THE PLACE TO LOCAL DEVELOPMENT

MSc. Gerardo Iglesias Montero¹

E-mail: giglesias@ucf.edu.cu

Dr. C. Joaquín Alonso Freire¹

E-mail: joaquin@uclv.edu.cu

Dra. C. Marisol Isabel Martínez Iglesias²

E-mail: mimartinez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Universidad Central "Marta Abreus" de Las Villas. Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Iglesias Montero, G., Alonso Freire, J., & Martínez Iglesias, M. I. (2018). Del lugar al desarrollo local. *Revista Conrado*, 14(65), 381-388. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La mediación territorial, en el desarrollo, ha sufrido modificaciones desde el último cuarto del siglo XX debido a profundas transformaciones de índole económicas, sociales y políticas. La producción científica, para interpretar los cambios que aún continúan ocurriendo, se ha centrado en elementos tales como globalización y postfordismo. El resultado, aunque con diversos matices, apunta a la valorización del territorio como un actor clave en los procesos del desarrollo. La escala puntual (lo local, el lugar) resulta de particular interés para adjetivar al territorio en términos de identidad espacial. Se reconoce el lugar como un desafío para el desarrollo, con personalidad propia, y que permite hacer uso de los recursos desde una perspectiva de proximidad. La presente investigación pretende aportar elementos al debate sobre el significado que posee el lugar para el desarrollo local.

Palabras clave:

Lugar, territorio, desarrollo local.

ABSTRACT

Territorial mediation, in development, has undergone changes since the last quarter of the 20th century due to profound economic, social and political transformations. Scientific production, to interpret the changes that are still occurring, has focused on elements such as globalization and post-Fordism. The result, although with different nuances, points to the valorization of the territory as a key actor in the development processes. The point scale (the local, the place) is of particular interest to adjective the territory in terms of spatial identity. The place is recognized as a challenge for development, with its own personality, and allowing the use of resources from a proximity perspective. The present investigation intends to contribute elements to the debate on the meaning that the place has for local development.

Keywords:

Place, territory, local development.

INTRODUCCIÓN

La problemática conceptual del desarrollo comienza por reconocer que existe una compleja interrelación de hechos que son interpretados y explicados en términos de desigualdades tales como: riqueza y pobreza, aceleración o estancamiento, adelanto o retraso en relación con otros países/regiones/territorios, aprovechamiento de las potencialidades productivas, mayor o menor dependencia económica, cultural, política y tecnológica.

A decir de Boisier (2001), “*el desarrollo es la utopía por excelencia. En un sentido metafórico es el miltoniano paraíso perdido de la humanidad, nunca alcanzable ni recuperable debido a su naturaleza asintótica al eje de su propia realización*” (p. 5). Se refiere al poeta y ensayista inglés John Milton (1608-1674) célebre por su poema épico “El paraíso perdido” (Paradise Lost) considerado un clásico de la literatura inglesa. Tal vez sea esta naturaleza utópica la que ha propiciado la polisemia en torno al vocablo, por lo que en la actualidad se asiste a un sin-número de **desarrollos** que reclaman identidad propia en relación con los adjetivos empleados en su acompañamiento. Así encontramos: desarrollo territorial, desarrollo regional, desarrollo local, desarrollo endógeno, desarrollo sustentable, desarrollo humano, e incluso la combinación de varios adjetivos.

A través del tiempo ha prevalecido el criterio de reducir el desarrollo al crecimiento económico. Si bien éste es condición necesaria, no resulta suficiente para que se pueda materializar aquél. No obstante, es sensato acotar lo expresado por Boisier (1997), en cuanto que “*no resulta posible concebir el desarrollo sino como un proceso más bien de dimensiones cualitativas basado en un proceso cuantitativo*” (p.9). Esta declaración condiciona el entendimiento del grado de desarrollo alcanzado en cualquier contexto, a la explicación ante todo del crecimiento y establece que “*cualquier situación que implique una mejoría social sin crecimiento es sólo transitoria y autofágica*”. (Boisier, 1997, p. 9)

Para aportar claridad al conflicto epistemológico y filosófico acerca de la definición, es imperativo entender el desarrollo como multidimensional y dinámico. “*El desarrollo debe abarcar más que la expansión de riquezas y los ingresos, por lo que el objetivo esencial debe estar en el ser humano*”. (Méndez & Lloret, 2004, p. 3)

DESARROLLO

En el desarrollo se integran los cambios que se suceden en los planos: económico, político, social, ambiental, tecnológico y territorial, asociándose a procesos y

cuestiones tales como el crecimiento de la producción, el progreso técnico, la distribución del poder, la distribución del ingreso, de las oportunidades individuales y colectivas, la preservación de los recursos y del medio ambiente en general y, la organización territorial de la sociedad.

Debe acotarse entonces que el desarrollo, si bien tiene sus fundamentos en la sociedad, necesita ser contextualizado en términos espaciales y temporales. Y es que uno de los rasgos más sobresalientes de la última parte del siglo XX, es la emergencia de la dimensión espacial como un referente fundamental de la economía y la política, tanto a escala nacional como mundial. A tales efectos Moncayo (2001) ironiza:

“Cuando a la par con el fin de la historia se llegó a anunciar el fin de la geografía, para significar que la globalización estaba tornando irrelevantes las distancias, el hecho es que, muy por el contrario, las variables espaciales en lo que tienen que ver con la localización de la producción, los flujos de comercio y los aspectos socio-políticos del desarrollo, son cada vez más determinantes” (p. 9)

Los nuevos enfoques, consideran que el territorio es un sujeto colectivo activo, con personalidad propia, como un recurso específico del desarrollo, con un valor intrínseco, capaz de añadir valor a las actividades que en él se desenvuelven en un ambiente de cooperación y concertación, siempre que se mantenga la integridad de los intereses territoriales en los procesos de cambio estructural. Mazurek (2005), es del criterio que “*una perspectiva sobre el territorio no sirve para nada (fuera de una delimitación política obsoleta en el contexto actual de la globalización) si no está relacionado con la cuestión del desarrollo, y en particular del desarrollo local*” . (p. 6)

El territorio, entonces, con sus capacidades, fortalezas y debilidades se convierte en un factor clave para el desarrollo de la sociedad; su propia historia, sus valores, su cultura, su educación y su estructura institucional pueden ser activadores y accionar a favor del crecimiento o también pueden demorarlo por no anticipar y enfrentar los cambios y las oportunidades.

Siguiendo el criterio de Llanos (2010), en el contexto de la globalización, el concepto de territorio adquiere nuevos contenidos, pues las relaciones sociales desbordan las fronteras de los recortes espaciales de rango menor, -incluso medio- para entrelazarse con otros procesos que ocurren en el mundo. Se ha definido un nuevo escenario global que marca pautas de productividad y competitividad a nivel mundial, pero que a su vez potencia las individualidades territoriales, permitiendo a cada ciudad o región buscar y definir su lugar en el mundo.

La simultaneidad del tiempo le ha dado una mayor connotación a la relación espacial; el espacio también puede fragmentarse, su manifestación que adquiere la forma de territorio ya no requiere de la contigüidad característica de las regiones que forman parte de un estado nacional, sino que el territorio puede no tener la vecindad de las regiones, incluso: *"El territorio, hoy puede estar formado por lugares contiguos y por lugares en red. Son todavía los mismos lugares que forman las redes y que constituyen el espacio trivial. Son los mismos lugares, los mismos puntos, pero conteniendo simultáneamente funcionalizaciones diferentes, quizás divergentes y opuestas"*. (Santos, 2010, citado por Llanos, 2010, p. 214)

La nueva relación entre lo global y lo local permite otorgar mayor relevancia a los territorios, considerando a estos no solo en términos geográficos, sino como los espacios en que las distintas instituciones y agentes participan y se interrelacionan con el objetivo de lograr una mejor calidad de vida para su población. Sobre este particular, Espina (2001), hace referencia al enfoque reduccionista-economicista, que coloca el énfasis en lo espacial, y en el territorio como eslabón de réplica de lo nacional, minimizando el papel de las sociedades y los actores locales y sus potencialidades de autotransformación.

A criterio del investigador los actores locales son aquellos agentes que desde el campo económico, político, social y cultural formulan propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales, porque está dentro de un entorno del cual es parte y por ello tiene muchas similitudes haciendo suyas la cultura y reglas de funcionamiento institucional, aunque solo sea parcialmente. Ello conduce a razonar que dichos individuos a través de procesos participativos, pueden construir y llevar a cabo en forma conjunta, proyectos de transformación social para el bienestar de un territorio.

Y cita a Albuquerque (1995), en relación con el imperativo que las nuevas circunstancias de desarrollo de las sociedades locales imponen a las ciencias sociales y a la política en relación con el desplazamiento de la generalizada concepción de territorio como soporte o contenido de las actividades económicas, hacia el concepto de territorio como factor de desarrollo, como "actores territoriales socialmente organizados".

En la actualidad el territorio no tiende a la homogeneidad, como sucedía con las regiones en el contexto del paradigma del desarrollo, por el contrario, explora la diferencia, la particularidad. Si en el pasado el paisaje, la región, el espacio formaron parte de ese emergente "magma de significaciones" (Harvey, 2004, citado por Llanos, 2010, p. 219) de nuevos sentidos y de conceptos que desde el

renacimiento empezaban a describir el surgimiento y desarrollo de la modernidad, hoy estos conceptos renuevan su contenido, se ven sometidos a la presencia de relaciones sociales que adquieran nuevos significados, que reflejan el acelerado proceso de cambio que cuestiona la perspectiva civilizatoria de la modernidad.

El territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio correspondiente a la era de la globalización y de la posmodernidad. Con él, los conceptos de lugar, local o paisaje, entre otros, se han adaptado más rápidamente a los reclamos del conocimiento científico que busca comprender y explicar los acontecimientos que en forma vertiginosa se presentan todos los días a los hombres y mujeres del mundo actual. (Harvey, 2004, citado por Llanos, 2010, p. 219)

Tal como se percibe, con la aparición del nuevo paradigma globalizador, el lugar -como recorte espacial territorial de rango inferior- se presenta como refugio para la sociedad, que en su práctica cotidiana se encuentra a sí misma frente a la invisibilidad que supone la no frontera. Es en el lugar –cotidiano compartido entre los diversos individuos e instituciones- donde cooperación y conflicto son la base de la vida común. En el lugar cada cual ejerce una acción propia, la vida social se individualiza, la cercanía crea comunidad, la política se territorializa, en la confrontación entre organización y espontaneidad. Al respecto Santos (2000), citado por Carpio (2001), plantea que *"el lugar es la sede de la resistencia de la sociedad civil ante el deterioro... construir relaciones horizontales entre lugares que permitan encontrar un camino que nos libere de la globalización perversa que estamos viviendo y nos aproxime a la posibilidad de construir otra globalización capaz de devolver al hombre su dignidad"*. (p. 60)

En Cuba el municipio es el primer eslabón de gobierno, representado por las Asambleas municipales, ya que otras divisiones administrativas inframunicipales –barrios, circunscripciones y consejos populares- no cuentan con el poder que tiene el municipio. En este sentido, Guzón (2006), admite que *"en el municipio comienza el espacio local, el espacio de lo cotidiano, de las relaciones interpersonales, de la diversidad, donde se produce y reproduce la vida y donde se alcanzan o no los niveles de satisfacción de individuos y grupos"* (p. 65). El conocimiento que poseen los distintos actores del territorio municipal sobre su realidad social y económica posibilita que de ellos surjan las ideas de cómo transformarla para incrementar su bienestar.

El término local no es un sustituto del concepto de "comunidad", sino indicativo de determinadas instancias de la

organización política del país, es decir, de la organización jerárquica de la toma de decisiones esencialmente estatales. Por tanto, no posee indeterminación ni imprecisión de ningún tipo para la acción práctica transformadora, que es de lo que se trata a estos efectos. Sus límites geográficos, poblacionales, recursos, funciones, atribuciones, etc., están fijados por la ley y el ordenamiento constitucional de la nación. Para Cuba lo local está dado por las escalas municipal y provincial, donde ocurren procesos que tienen consecuencias importantes para sus estructuras al promover el desarrollo en las dimensiones políticas, económicas y sociales.

Desde sus inicios el concepto de desarrollo local ha sido objeto de discusión en la comunidad científica, provocando diferentes interpretaciones. La polémica es notoria en la propia combinación de los dos términos que lo integran. De una parte, está el *desarrollo*, de significado cualitativo y comúnmente entendido como crecimiento económico; de otra parte, la noción de *local*, que alude a una parte del espacio, lo puntual, la escala menor referenciada en una estructura más amplia.

En relación con el desarrollo local, existen puntos de vista diferentes sobre el peso de lo local en la definición, al punto de considerarse por no pocos un vacío epistémico. Al profundizar en la contradicción aflora una antigua discusión acerca del rol que juega lo local en la estructuración de la sociedad, aunque la noción de desarrollo local es más reciente. No obstante, desde 1980 Sachs hablaba de la imposibilidad de separarlos en la realidad que se estaba creando, exponiendo que “*el desarrollo no se puede manifestar más que ahí en donde están y viven las gentes, es decir, localmente*”. (Juárez, 2013, p. 10)

A criterio de Klein (2005) esta discusión posee un matiz científico. En este ámbito, a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, tiene lugar un debate importante provocado por la construcción de la sociedad moderna y la confrontación entre una concepción que da prioridad a la institucionalidad nacional, y otra que defiende las estructuras y los valores de base comunitaria: la oposición entre la Gemeinschaft y la Gesellschaft de Ferdinand Tönnies en Alemania, y entre la macrosociología de Emile Durkheim y la geografía localista de Paul Vidal de la Blache en Francia. A la crítica durkheimiana, Vidal responde: “*La geografía es la ciencia de los lugares (science des lieux) y no la de los hombres*”. (p. 26)

Por lugar, se entiende una región definida como una unidad territorial cuyos componentes físicos y humanos son específicos y distintivos, interrelacionados a través de lo que el designa como “géneros de vida” (genres de vie).

Concibe que la naturaleza crea la región y los hombres la forman.

En opinión de Coraggio (1996), precisar lo local, no terminará de resolver el problema del desarrollo local, porque él considera que la cuestión central no radica en el significado de lo local, sino en el sentido del desarrollo.

En su argumento primeramente hace alusión a las virtudes de lo local como idealización de una vida superior, como ámbito más eficiente de la organización de ciertas relaciones: la de representación política, la de la comunidad, la de la convivencia, como escala más eficaz para actuar y operar ciertos efectos.

En un segundo momento advierte que este desarrollo no es solo en el componente humano, “*sino también la competitividad de la economía local en el mundo global, la democratización, la gobernabilidad y la sustentabilidad medioambiental, tienen que ser objetivos compartidos para el conjunto de la ciudad, de la localidad o de la región de que estemos hablando*”. (Coraggio, 1996, p. 11)

Por su parte, Klein (2005), considera prudente esclarecer el término local y lo aparta de cualquier referencia corológica, ya que, si así fuera, toda forma de desarrollo sería local, puesto que toda acción se lleva a cabo en un lugar determinado. En su explicación señala que las acciones de desarrollo pueden ser caracterizadas como desarrollo local cuando generan o refuerzan dinámicas sistémicas de escala local. Solo en esta perspectiva es que se hace referencia activa al lugar, en tanto que marco instituyente de arreglos sociales, de estructuraciones sociales cuyo origen se debe a la pertenencia territorial de los actores.

Para el referido autor (Klein, 2005) existe una convergencia de teorías y modelos en el desarrollo local y sus orígenes disciplinarios son distintos, por lo que plantean métodos diversos, que en ciertos casos se contraponen. De ahí que lo que actúa como elemento unificador en el campo del desarrollo local son los cuestionamientos sobre los orígenes, los actores, las modalidades y los objetivos de las acciones de desarrollo. Y concluye: “*Para que se pueda hablar de desarrollo local, las acciones de desarrollo deben ser llevadas a cabo por actores locales*”. (Klein, 2005, p. 27)

En opinión de Juárez (2013), lo *local*, alusivo al desarrollo es una dimensión que supera la territorialidad geográfica, y es relevante en la medida que afecta a un “espacio de convivencia” en el que se construyen las relaciones humanas. Más adelante cita a Dollfus quien interpreta el ámbito local como “*lo que caracteriza a un lugar, y cada lugar se define por su posición en el planeta, su situación en relación con otros lugares con los que establece*

relaciones... implica el espacio en el que se vive más permanentemente, donde se duerme, donde se trabaja, donde se frecuenta a los allegados, el espacio de lo cotidiano, de vecindad, formado por lugares utilizados y frecuentados a diario. Asimismo, es uno de los niveles de participación en la vida del ciudadano" (p. 12)

Desde la dimensión cultural también existen criterios para definir lo local. Es así que Orozco (2007), en el vínculo arte-contexto considera que lo local refiere un tipo de identidad social que se realiza en el entorno inmediato conocido como localidad e identificado también con el término de ciudad. Y continúa refiriendo que lo local es "ese territorio chico, más pequeño que lo regional, reconocido como distinto a otros, con límites y fronteras claras, con un nombre y un referente colectivo. Un territorio que representa una comunidad de intereses" (p. 13). El sentido de localidad puede habitar, desde esta perspectiva, en instancias de menor extensión territorial que la ciudad, como los llamados pueblos y comarcas, o en el caso específico de Cuba en los Consejos Populares.

Resulta ilustrativa, en esta dirección, la conocida definición de matriz del eminente mexicano Luis A. González y González para referirse al terruño, cuyos límites situaba como "toda el área que pudiese alcanzar a la redonda la vista, si nos situamos en el piso superior del campanario de la iglesia del pueblo." El pedagogo Ramón Cuétara López define localidad como aquel territorio que permite la realización de observaciones durante las actividades de aprendizaje de los alumnos, ya sea en los alrededores de la escuela, o un área aproximada de un kilómetro, y que tenga como centro la escuela. El pedagogo alemán Joaquín de Hergning (1791-1866), fue el primero en definir el concepto de localidad como el territorio situado en la vecindad de la escuela. Aunque dos siglos antes Juan Amos Comenius se refirió al término. N. A

La concepción de desarrollo local aparece en el contexto de las transformaciones que ocurren en las sociedades europeas en las décadas del 70 y 80 con consolidación en los 90, marcadas por factores tales como:

- Crisis del Estado de Bienestar General, paternalista extendido en años posteriores a la crisis del 29 al 33 (s. XX) producto del keynesianismo. El territorio es lanzado como recurso específico y actor principal del desarrollo económico debido al fracaso de la política de tales estados.

Juárez (2013, p. 11) cita a Touraine quien aplica a la historia la noción de desarrollo y lo ubica a partir de la II Guerra Mundial. Desde una visión histórica es concebido como una posible solución en algunos países desarrollados

con visibles asimetrías espaciales (hiperindustrialización/regresión)

En el criterio de Romero (2006), esta práctica surge desde arriba y desde abajo al mismo tiempo. *"Desde arriba surge por la imposibilidad de los estados-nación de promover el desarrollo y el bienestar fuera de los grandes centros urbanos y entonces utilizan la hipocresía de la descentralización (de ningún recurso) y la autonomía (para ninguna decisión). Desde abajo surge debido a las pobrezas y patologías reales de las localidades, cuando son asumidas conscientemente por sus moradores, y generan propuestas de solución con los recursos disponibles (aunque muchas veces son soluciones transitorias e incompletas)"*

- Crisis del modelo fordista de producción en masa, la gran empresa, la producción a gran escala, dando paso a nuevas formas de producción más eficientes y más flexibles.

Aydalot (1983); y De Mattos (1988), citados por Klein (2005), son de la opinión que la evidencia de la crisis del Fordismo le da credibilidad y validez a esta nueva visión del desarrollo, que se denominará, a partir de entonces *desarrollo local* en la cual priman lo local y la sociedad civil, sin que esto signifique que lo local y los procesos de descentralización constituyan una panacea.

- Crisis del modelo de desarrollo concentración/difusión que había tenido sus orígenes en la teoría del desarrollo polarizado o de los polos de crecimiento en los años 50. Donde el desarrollo es liderado por las grandes empresas que generan las desigualdades territoriales (asimetrías regionales).
- Introducción del neoliberalismo como concepción hegémónica a nivel mundial, que preconiza el fortalecimiento de los niveles inferiores de gobierno, el papel regulador del mercado, la democratización de las sociedades y la mínima intervención del Estado.
- Cuestionamiento de las teorías del desarrollo, sobre todo del término desarrollo como sinónimo de crecimiento, desde las Ciencias Sociales en particular.
- Auge de los movimientos sociales, comunidades, de la sociedad civil en reclamo por la implicación y control de los procesos de desarrollo, entre otros.

Todo este escenario internacional fue vital en la aparición de las iniciativas y conceptualización sobre el desarrollo local en el proceso de cambio del modelo desarrollista y de emergencia del concepto de desarrollo, tanto en Europa como en América.

A tales efectos Guimarães (1997, citado por Boisier (2001) señaló que el modelo de desarrollo local constitúa una práctica sin teoría, detallándolo de esta forma: “*El término desarrollo económico local describe una práctica sin mucho apuntalamiento teórico: una práctica que beneficiaría, pero realmente, en la actualidad no se encuentra una teoría sustantiva aplicable y comprensible*” (p. 8). Tal aseveración previene de cierta confusión en la idea del desarrollo local.

Sumado a lo anterior Boisier (2001), advierte sobre al menos tres matrices de origen del concepto.

- La primera plantea que el desarrollo local es la expresión de una lógica de regulación horizontal que refleja la dialéctica centro / periferia, una lógica dominante en la fase pre-industrial del capitalismo, pero que sigue vigente, aunque sin ser ya dominante. Esta es la lógica de aplicación en América Latina, donde coexiste la antigua regulación horizontal con la vertical, propia del funcionalismo introducido por la industrialización y la modernización.
- En segundo lugar, el desarrollo local es considerado, sobre todo en Europa, como una respuesta a la crisis macroeconómica y al ajuste, incluido el ajuste político supra-nacional implícito en la conformación de la Unión Europea; casi todos los autores de esa región ubican el desarrollo local en esta perspectiva.
- En tercer lugar, el desarrollo local es estimulado en todo el mundo por la globalización y por la dialéctica global/local que ésta conlleva.

Como se puede inferir, hay tres racionalidades que pueden operar detrás del concepto de desarrollo local y no pocos errores prácticos provienen de una mala combinación de instrumentos y de tipo de racionalidad.

Arocena (1997), citado por Boisier (2001), uno de los autores latinoamericanos más importantes en este campo asume una postura próxima a la tercera matriz de origen al ubicar el desarrollo local en la dialéctica global/local: “*El desarrollo local no es pensable si no se inscribe en la racionalidad globalizante de los mercados, pero tampoco es viable si no se plantea sus raíces en las diferencias identitarias que lo harán un proceso habitado por el ser humano*” (p. 9)

La primera década del siglo XXI permite una visión más optimista en cuanto a la producción teórica en materia de desarrollo local. Autores como Sanchís, 1999); Barreiro Cavestany (2000); Albuquerque (2001); Cotorruelo (2001); Carpio (2001); Coraggio (2002); Carrasco, (2004); Izquierdo Vallina (2005); Alonso (2013), en sus definiciones han considerado, aspectos tales como estrategia territorial, procesos de transformación (dinamizadores),

sociedad local, potencial endógeno, recursos estratégicos exógenos, participación activa de la comunidad, crecimiento económico, social, político y ambiental.

Barreiro (2002); y Méndez & Lloret (2004), coinciden al plantear que no existe un único modelo de desarrollo local. No es la ejecución de acciones que respondan a un modelo ideal o racional. Y al respecto Méndez & Lloret (2004), ilustran con algunos elementos teóricos que son comunes Al repasar los elementos teóricos sintetizados de las estrategias de desarrollo local aparece como una regularidad el sobredimensionamiento de “lo económico” en detrimento de “lo social”, aun cuando este último sea pensado en términos de incremento de los niveles de vida de los asentamientos humanos. En Cuba la praxis revela que aquellas acciones dentro de las estrategias de desarrollo local dirigidas a “lo social” llevan el indicativo de “fondo perdido”, y se opta por el financiamiento de la colaboración internacional. A continuación, se citan algunos modelos:

- Las estrategias de desarrollo local tienen como objetivo el desarrollo y la reestructuración del sistema productivo, el aumento de la capacidad de creación de empresa y de generación de empleo y la mejora del nivel de vida de la población.
- Los agentes de las políticas de desarrollo local son las autoridades públicas, los empresarios y actores socioeconómicos locales.
- Reconocen que pese al carácter esencialmente endógeno del desarrollo local los recursos externos juegan un papel importante en la dinamización del área.

Basado en los elementos aportados es posible entender el desarrollo local como un proceso de transformación, resultado de una acción de los actores o agentes de la sociedad local que inciden con sus decisiones en el desarrollo de un territorio determinado. Estas decisiones no solamente se toman a una escala local, sino que existen decisiones que tomadas en otra escala (por ejemplo, a nivel nacional o internacional) tienen incidencia en el desarrollo de un territorio dado. La preeminencia de las decisiones de los actores locales, por sobre otras decisiones que no responden a los intereses locales, es lo que define un proceso de desarrollo local.

Para la presente investigación el autor considera el desarrollo local como: “*una estrategia territorial competitiva basada en el aprovechamiento pleno del potencial de utilidad endógeno con la adecuada inserción de impulsos y recursos estratégicos exógenos. El desarrollo local tiene un carácter pluridimensional e integrado y supone la implantación de un proceso sistemático y sostenible a largo plazo de dinamización del territorio y la sociedad local*

mediante la participación protagonista y corresponsable de los principales actores socioeconómicos y políticos locales". (Cotorruelo, 2001, p.3)

CONCLUSIONES

El territorio es la urdimbre sobre la que los actores económicos y sociales, públicos y privados, institucionales y particulares, combinando una vez más cooperación, emulación y competencia, tejen y organizan un entramado de intereses, dando como resultado una construcción social que no surge por generación espontánea, sino que es el producto de un proceso histórico e institucional A la concepción pasiva, se contrapone la percepción activa, como a la competencia competitiva se enfrenta la competencia cooperativa.

La concepción de desarrollo local asumida pondera el papel protagónico del espacio geográfico, al considerarlo como un sujeto colectivo activo, con personalidad propia, como un recurso específico del desarrollo, con un valor intrínseco, capaz de añadir valor a las actividades que en él se desenvuelven en un ambiente de cooperación y concertación, siempre que se mantenga la integridad de los intereses territoriales en los procesos de cambio estructural.

En esta forma de pensar el desarrollo, se precisa razonar en términos de "territorios socialmente organizados", pensados en función de sus capacidades para materializar innovaciones y para generar sinergias positivas. De esta manera se encuentran sus referentes teóricos en la incorporación de lo local al análisis territorial; en las relaciones entre el territorio y las formas de organización de la producción, en el papel de la innovación, y en la consideración del territorio como protagonista activo.

Para los autores de este trabajo el desarrollo local se muestra clarificado y dicta pautas a seguir. De igual manera, posee puntos muy cercanos a Coraggio (2001), quien manifiesta que "*el desarrollo local debe hacerse como un proceso endógeno, abierto a un mundo global, que de ninguna manera debe ser enclaustrado y... es desde adentro y abajo (no desde afuera y arriba), y en confrontación o negociación fuerte con las fuerzas externas, que este desarrollo (local) va a surgir*".

El desarrollo local demanda ser re-fundado en la combinación de procesos y recursos endógenos y redes de articulación horizontal para que sea potenciado y de esta forma evitar el localismo. Y en este sentido el desarrollo local por su complejidad demanda aproximaciones interdisciplinarias, entre niveles (estado, provincia, municipio), y entre organizaciones políticas y de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2001). Ajuste estructural e iniciativa de desarrollo local. *Comercio Exterior*, 51, (8), 675-682.
- Alonso, A. M., & Bell R. E. (2013). Desarrollo territorial a escala local. La Habana: UH.
- Carpio, J. (2001). Desarrollo local para un nuevo desarrollo rural. *Interações. Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 2, (3), 57-66. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/viewFile/AGUC0000110085A/31291>
- Carrasco, A. (2004). Sistemática para el desarrollo económico local. Encuentro Internacional Desarrollo Local en un Mundo Global.
- Barreiro, F. (2002). Desarrollo desde el territorio. (A propósito del desarrollo local). Barcelona: Instituto Internacional de Gobernabilidad y la Generalitat de Catalunya.
- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Revista Eure*, 18(69), 7-29. Recuperado de <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1159/260>
- Boisier, S. (2001). Desarrollo (local): ¿De qué estamos hablando? En, O., Madoery, & Vázquez A. Barquero (eds.), *Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local*. Rosario: Homo Sapiens.
- Coraggio, J. L. (1996). La agenda del desarrollo local. Seminario sobre "Desarrollo local, democracia y ciudadanía. Montevideo.
- Coraggio, J. L (2002). La relevancia del desarrollo regional en un mundo globalizado. Recuperado de <http://europa.eu/scadplus/lrg/es/lvb/g24231.htm>
- Coraggio, J. L (2003). Las políticas públicas participativas: ¿Obstáculo o requisito para el desarrollo local? II Seminario Nacional Fortaleciendo la relación estado-sociedad civil para el desarrollo local.
- Cotorruelo, R. (2001). Aspectos estratégicos del desarrollo local. En, A., Vázquez Barquero y O., Madonay (Eds.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. (pp. 1-20). Rosario: Homo Sapiens.
- Espina, M. P. (2001). Territorialización de las desigualdades y desarrollo local. Reflexiones a partir de la reforma económica cubana. Seminario Internacional ONGs, Gobernanza y Desarrollo en América Latina y el Caribe. Montevideo.

- Guzón, A. (2006). Estrategias municipales para el desarrollo. En, A., Guzón, et al. (comps.). Desarrollo local en Cuba (pp. 64-90). La Habana: Academia.
- Izquierdo, V. (2005). Manual para agentes de desarrollo rural. Madrid: Mundi-prensa.
- Juárez, G. (2013). Revisión del concepto de desarrollo local desde una perspectiva territorial. *Revista Líder*, 23, 9-28. Recuperado de http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/23/1.-LIDER%2023_Juarez_pp9_28.pdf
- Klein, J. L. (2005). Iniciativa local y desarrollo: respuesta social a la globalización neoliberal. *Revista Eure*, 31(94), 25-39. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612005009400002
- Labrada, C M. (2008). Desarrollo local. Un estudio de caso en el municipio “Rafael Freyre”, provincia de Holguín. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.
- Limia, M. (2007). Lo local y lo comunitario en la construcción del socialismo del siglo XXI en Cuba. VIII Taller Internacional “Comunidades: Historia y desarrollo y Foro Mundial Familia, Desarrollo Humano y Diversidad”. Santa Clara: Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Chapingo: Universidad Autónoma Chapingo.
- Mazurek, H. (2005). Redefinir el territorio para definir una constitución. I Encuentro Internacional sobre Territorialidad y Política: Territorialidades, Autonomías y Ciudadanías.
- Méndez, E., & Lloret, M. C. (2004). Desarrollo humano a nivel territorial en Cuba. Período 1985-2001. Observatorio de la economía latinoamericana, 29. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/emd-terri.htm>
- Moncayo, E. (2001). Evolución de los paradigmas y modelos interpretativos del desarrollo territorial. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Orozco, I. (2007). La representación de lo local en la plástica bayamesa. (1990-2005). (Tesis de Doctorado). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Romero, E. (2006). Los sentidos utópicos del desarrollo local. El desarrollo comunitario en Cuba. Conferencia impartida en el curso de Sociología del Desarrollo, Maestría en Desarrollo Comunitario. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas.
- Sanchís, J. R. (1999). Las estrategias de desarrollo local: aproximación metodológica desde una perspectiva socioeconómica e integral. Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas, 21, 147-160. Recuperado de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/301>

50

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ZONA RURAL DE COLOMBIA

THE CONTINUOUS FORMATION OF TEACHERS FOR AN INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL AREA COLOMBIA

MSc. Edgar Adriano Largo Arenas¹

E-mail: adri9eala@gmail.com

Dra. C. Xiomara García Navarro²

E-mail: xgarcia@ucf.edu.cu

Dra. C. Vania del Carmen Guirado Rivero³

E-mail: vaniagr@sma.unica.cu

¹ Institución Educativa María Inmaculada. Valle del Cauca. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

³ Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Largo Arenas, E. A., García Navarro, X., & Guirado Rivero, V. C. (2018). La formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia. *Revista Conrado*, 14(65), 389-393. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Ante los imperativos del desarrollo económico, social y político, relacionados con la formación continua de los docentes de la zona rural, se hace necesario, en el contexto colombiano y en el marco de los documentos normativos existentes, sustentar las exigencias que condicionan dicha formación, a partir de las potencialidades y necesidades manifestadas en la atención a la diversidad en condiciones de ruralidad, en el trabajo con el multigrado y en la orientación a la familia y el trabajo comunitario. De ahí el direccionamiento del presente trabajo hacia la propuesta de exigencias de la formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia desde la sistematización teórico-metodológica y empírica de los criterios relacionados con las definiciones del término formación continua, los principios que se asumen, las características y modelos, como bases del desarrollo profesional y humano de los docentes la zona rural de Colombia para responder a los problemas planteados por el adelanto científico tecnológico y los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Palabras clave:

Formación continua, docentes, zona rural, exigencias.

ABSTRACT

Given the imperatives of economic, social and political development, related to the continuous training of teachers in the rural area, it is necessary, in the Colombian context and in the framework of existing normative documents, to support the requirements that condition such training, from the potentialities and needs manifested in the attention to diversity in rural conditions, in the work with the multigrade and in the orientation to family and community work. Hence the direction of this work towards the proposal of requirements for the continuous training of teachers for an inclusive education in rural area Colombia from the theoretical-methodological and empirical systematization of the criteria related to the definitions of the term continuous training, principles that are assumed, the characteristics and models, as bases of professional and human development of teachers in the rural area of Colombia to respond to the problems posed by the scientific and technological advancement and the objectives of the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Keywords:

continuous training, teachers, rural area, demands.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación es un interés general de las naciones, que han vinculado en el ítem de calidad educativa, componentes que deben hacer parte de la urgente necesidad en resolver en el actual panorama globalizado de las economías que ven en la educación, calidad, eficiencia y cobertura, como una de las coyunturas a cumplir en las mismas.

El marco normativo colombiano precisa, en este sentido, en la Constitución Política, (artículos 13, 67 y 68) (Colombia, 1991), que el estado promoverá condiciones para que la igualdad sea real y establece la educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social, en sentencias de Tutela de la Corte Constitucional (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Desde esta base legislativa, la formación continua se plantea como una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos, y es un factor para el éxito del sistema educativo (Tejada & Ferrández, 2007) que, en Colombia, al igual que en muchos países del área, tienen una alta influencia los docentes en condiciones de ruralidad, que deben asumir el trabajo multigrado.

El presente trabajo, resultado de la sistematización teórico-metodológica y empírica, consignado en informes mensuales de autoevaluación institucional, observaciones a clases, jornadas pedagógicas, reuniones de padres de familia; la participación en el Comité de Política Social del municipio y Junta Municipal de Educación en el Municipio de Ulloa, Valle del Cauca, Colombia; corrobora las insuficiencias en la formación continua de los docentes de la zona rural para una educación inclusiva.

Estas insuficiencias se manifiestan en el poco dominio del diagnóstico de cada uno de los escolares, reflejado en carencias para la atención a la diversidad, en correspondencia con sus potencialidades y necesidades, sumado al desconocimiento de los recursos psicopedagógicos y didácticos para la atención a la diversidad de escolares, con expectativas muy bajas de desarrollo y en las prácticas actuales, siguen *etiquetados*. Además, se constata falta de preparación para la implementación del modelo flexible de escuela nueva en las aulas multigrado y es deficitario el trabajo comunitario y de orientación a la familia de los escolares (Saavedra, 2015).

Emerge entonces, la necesidad e importancia de perfeccionar la formación continua, por la creciente preocupación que existe ante la deserción escolar e insuficiente atención a la diversidad de escolares en los diferentes contextos (escolar, familiar y comunitario) que debe tener

como principio básico la implicación de todos, la aceptación mutua, lo cual no se cumple espontáneamente, se enseña y se aprende, como parte de la vida; de ahí que el objetivo del presente sea la propuesta de exigencias para la formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia.

DESARROLLO

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se reconoce que la educación ocupa un lugar primordial, en su Objetivo 4 plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y en particular para el desarrollo sostenible”. (Organización de Naciones Unidas, 2015)

Para alcanzar las metas contenidas en el objetivo, la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994) en sus artículos del 46 al 48 refiere la atención educativa a la diversidad y las necesidades educativas especiales; el Decreto 366/2009 (Colombia. Senado de la República, 2009), desde la óptica de la educación para personas con discapacidad, el Decreto 1421/2017 (Colombia. Senado de la República de, 2017), reglamenta el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad; a partir de las cuales se contempla el derecho a la educación inclusiva, desde la óptica de la educación para personas con discapacidad.

En la búsqueda de una mejor correspondencia entre el resultado de la formación pregradauada universitaria y el acelerado desarrollado alcanzado por la humanidad, la acumulación rápida de información y de nuevos conocimientos, fruto de los avances científico-técnicos; se hace imprescindible la formación continua de los docentes, de forma tal que se asegure la profundización y actualización de conocimientos y capacidades profesionales para posibilitar el avance en su desempeño y se garantice el desarrollo de las competencias profesionales que contribuyen a la ejecución más eficaz de la profesión, a la par que incrementa el potencial de la organización mediante el perfeccionamiento y actualización profesional y personal.

¿Qué se entiende por formación continua?

La categoría formación, como una de las principales de la Pedagogía, “*expresa la dirección del desarrollo, es decir, hasta dónde este debe dirigirse. Al hablar de formación no se hace referencia, en este caso, a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades. Estos constituyen medios para lograr la formación del hombre como un ser pleno. La formación de las particularidades del sujeto como*

personalidad, no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia, a una formación de orden superior" (Chávez, 2005, p. 14). Esta delimitación precisa también el necesario perfeccionamiento en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollarse para actuar en correspondencia con los adelantos científico-técnicos y las exigencias sociales, para actuar de acuerdo con el tiempo en que se vive, así como el papel del profesional en la dinámica del cambio.

El término formación continua aparece definido en la literatura por varios autores; entre ellos, se destacan: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002); Murillo & Duck (2010); Martín (2014); Hernández (2014); Pérez (2017), quienes apuntan que es un proceso a lo largo de toda su vida profesional, que produce un cambio y mejora las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes, orientada a la satisfacción de las necesidades sociales, ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Se asume la definición ofrecida por Martín (2014), en tanto refiere que "*debe ajustarse a un proceso eminentemente social, dirigido desde un contexto laboral que ayuda a enriquecer y actualizar los conocimientos adquiridos desde la formación inicial, y debe existir una relación entre la teoría y la práctica como un proceso individual en dependencia de las exigencias actuales*". (Martín, 2014, p.3)

En el contexto colombiano se destacan las opiniones de Yarza (2008); y Soler (2016), quienes plantean los objetivos de formación de educadores y sus lineamientos para los docentes en servicio, sobre la base de los formulados en la Ley General de Educación, como finalidades de la formación docente, complementados con otros, más relacionados con las nuevas realidades educativas, como es el caso de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Estos objetivos precisan la necesidad de formar docentes de la más alta calidad científica, pedagógica, didáctica, tecnológica y ética para desempeñarse en los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo; el hecho de lograr articular la teoría y la práctica pedagógica como saberes que fundamentan la labor del docente, tanto en la formación inicial como en la continua y desarrollar procesos de investigación articulando los saberes disciplinares con las prácticas pedagógicas para indagar y solucionar problemas de los diversos contextos educativos.

Se hace evidente que, aunque los objetivos tienen un enfoque de formación integral, con un perfil abarcador del proceso de formación continua, sin embargo, los docentes en condiciones rurales no suplen las necesidades profesionales para el logro de la educación inclusiva.

Como política, los objetivos de formación también establecen la articulación de los actores y componentes del sistema de formación en la definición, desarrollo y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD), para mejorar la calidad de la educación en cada entidad territorial certificada e incorporar los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (MTIC) y una lengua extranjera en la formación inicial y continua de docentes, para responder competitivamente a las demandas de la internacionalización (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En este ámbito, el análisis de los principios para la concepción de la formación de los docentes, propuestos por Saavedra (2015), constituyeron punto de partida esencial durante el proceso de conformación del marco referencial de la formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia, por su percepción de futuro y esencialidad interactiva; los que se enuncian en cuatro direcciones: la formación humana integral, una sólida preparación en la disciplina de especialización del docente y en competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje, el apoyo y seguimiento a la práctica de la enseñanza y la coherencia entre la formación continua y la formación inicial del docente.

Esta perspectiva, plasmada en los documentos normativos, responde a un modelo de formación continua, que ha estado permeado por las tres vertientes más importantes en el área de América Latina, sin que ninguno haya podido establecerse en los enfoques y prácticas colombianas. El primero de ellos un modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y el enfoque basado en la formación docente, como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, cuya característica es el despliegue de la actitud reflexiva y autocritica del docente; el segundo centrado en el desarrollo, donde recupera la teoría crítica y tiene raíces en las epistemologías fenomenológicas e interpretativas al concebir al docente como un profesional activo y reflexivo capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento y se dirige a cambiar las bases de la profesión docente y posicionarlo como un sujeto político. Un tercer modelo de formación continua es el centrado en la escuela, alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas (Vezub, 2013).

Por su esencia y la validez del planteamiento profesional colaborativo, los tres modelos pudieran ser válidos, sin embargo, sin asumir posiciones eclécticas y para la satisfacción de las necesidades que en este sentido presenta la propia institución rural colombiana y su entorno más inmediato, es necesaria su integración como expresión de una formación continua colaborativa y de reflexión en y sobre la práctica, aspectos esenciales para el desarrollo profesional e institucional.

Una vez asumida la formación continua como proceso, la percepción de los principios de integralidad, especialización, apoyo y coherencia, desde un modelo colaborativo y reflexivo, entonces, la formación continua en este ámbito, debe caracterizarse por ser relevante con el contexto, planificar la mejora constante, en un proceso formativo significativo que puede reflejarse en su forma de dar clases, en sus actividades diarias, y mejorar los procesos didácticos de forma relevante y directa, gestionada o dirigida por otros docentes; que sea directamente aplicable, con la participación de los y las docentes en innovaciones relevantes a la práctica educativa y sostenible como una condición en la innovación del aprendizaje activo (Iser, 2015).

Dichas características son compartidas, en tanto destacan aspectos importantes para concebir la formación continua de docentes, con énfasis en el mejoramiento profesional y humano del docente de la Educación Rural en Colombia, para la atención a la diversidad en condiciones de ruralidad, en el trabajo con el multigrado y en la orientación a la familia y el trabajo comunitario.

Sin dudas estos análisis, llevaron a la propuesta de exigencias, que condicionan el proceder para concebir la formación continua de los docentes para una educación inclusiva, en la zona rural de Colombia, asumiendo que una exigencia es (desde la perspectiva etimológica y semántica) un pre-requisito o condición establecida y documentada de la formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia.

Consideraciones en relación con la formación continua de los docentes en el contexto rural colombiano

En tal sentido, se precisan cinco exigencias, que como unidades de análisis de las prácticas de la formación continua, que consideran las interacciones, el funcionamiento sistémico y busca organicidad en la calidad, así como, la toma de decisiones estructuradas al respecto.

- Primera exigencia: la formación continua debe responder a las necesidades sociales, institucionales e individuales. Supone tener en cuenta los cambios que en la actualidad se producen a escala internacional

y por consiguiente en la sociedad colombiana actual, que imponen retos a la Educación Rural en Colombia, como fenómeno eminentemente social, en la formación integral de la personalidad de los escolares con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

- Segunda exigencia: la formación continua debe poseer un carácter contextualizado, lo que significa asumir las características del contexto de la zona rural colombiana, como un decisivo espacio, en el que se consideren sus condiciones naturales (físico-ambientales), el aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y en el que los docentes de la zona rural y agentes educativos sean protagonistas, a partir de su participación en los procesos de determinación de necesidades de formación, planificación, organización, ejecución y control.
- Tercera exigencia: considerar las relaciones entre instituciones y agentes educativos, o sea, su realización debe estructurarse de manera tal que se organice, se dirija y se controle desde la Institución Educativa, como institución responsable en estrecha coordinación con Grupo de Apoyo a la Gestión de la Educación Municipal.
- Cuarta exigencia: la formación continua para una educación inclusiva, en la zona rural de Colombia debe orientarse al desarrollo de la personalidad de los docentes e implica la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes respecto al contenido relacionado con la educación inclusiva, mediante la interacción entre la dimensión instructiva, desarrolladora y educativa.
- Quinta exigencia: desde la formación continua para una educación inclusiva se debe integrar el proceso enseñanza-aprendizaje, el trabajo pedagógico, la investigación y la innovación, caracterizada por el intercambio de experiencias y la reflexión crítica sobre la práctica educativa y la articulación de las diversas formas organizativas establecidas.

Es en esta concepción de exigencias, donde la práctica pedagógica es una fuente continua de generación de nuevos saberes, donde insertos en el desarrollo y la implantación de políticas de inclusión y de atención a la diversidad, dentro del marco de la educación de calidad para todos, con especial atención a los grupos de mayor vulnerabilidad, se puede lograr sensibilizar a los profesionales de la Educación Rural en Colombia.

CONCLUSIONES

Tras el análisis presentado se asume la formación continua como un proceso eminentemente social, dirigido desde un contexto laboral que ayuda a enriquecer y actualizar los conocimientos adquiridos desde la formación

inicial, y debe existir una relación entre la teoría y la práctica como un proceso individual en dependencia de las condiciones contextuales.

A tenor de las potencialidades y necesidades en la atención a la diversidad en condiciones de ruralidad, en el trabajo con el multigrado y en la orientación a la familia y el trabajo comunitario, se debe concebir dicha formación continua, en el contenido relacionado con la educación inclusiva, pues constituye una guía para su proceder en la práctica.

Las condiciones establecidas y documentadas de la formación continua de los docentes para una educación inclusiva en la zona rural de Colombia deben responder a la perspectiva de las necesidades sociales, institucionales e individuales, a la contextualización, la organización de las interacciones, orientarse al desarrollo personal y profesional e integrar a todos los procesos formativos convergentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Chávez, J. (2005) Pedagogía. Apuntes. Material de consulta. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación.. Recuperado de: <http://www.sedcasana-re.gov.co/component/joomdoc/Inspeccion%20y%20Vigilancia/Normatividad/Gestion%20del%20Riesgo%20Escolar/Ley%20115%20de%201994%20/>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009) Políticas y sistema colombiano de formación docente y desarrollo profesional docente. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0366_2009.htm
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (Vol. 1). Bogotá: MEN.
- Colombia. Senado de la República. (1991). Constitución Política Nacional de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hernández, B. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente del sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/2716/2519/>
- Iser, I. S. (2015). Plan de capacitación docente 2015-2020. ISER, Norte de Santander. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Martin, D. (2014). Estrategia de formación continua a los docentes universitarios. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus.
- Murillo, J., & Duck, C. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 11-12.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). Formación docente, un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países. Santiago de Chile: Andros Ltda.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030. New York: ONU.
- Pérez, N. (2017). La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos
- Saavedra, Y. (2015). Formación de docentes inclusivos, una tarea pendiente. Valle del Cauca: Universidad del Valle.
- Soler, J. (2016). Educación Rural en Colombia, formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 296-305. Recuperado de https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/33.pdf
- Tejada, J., & Ferrández, E. (2007) La evaluación de impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590204.pdf>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente, modelos de formación continua. Páginas Educativas, (6)(1), 97-124. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006
- Yarza, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista colombiana de educación*, 54, 74-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248005.pdf>

51

ARMAS SILENCIOSAS PARA MENTES DORMIDAS

SILENT ARMS FOR SLEEPING MINDS

MSc. Tibisay Coromoto Urbina Díaz¹

E-mail: turbina@ubv.edu.ve

Dra.C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez²

E-mail: merodriguez@ucf.edu.cu

MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey²

E-mail: lelami@ucf.edu.cu

¹Universidad Bolivariana de Venezuela, San Juan de los Morros, Edo. Guárico

²Universidad de Cienfuegos. Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Urbina Díaz, T. C., Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., & Lamí Rodríguez del Rey, L. E. (2018). Armas silenciosas para mentes dormidas. *Revista Conrado*, 14(65), 394-400. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Uno de los retos que enfrenta la educación superior, es encontrar significados en la experiencia pedagógica, teniendo presente la complejidad y subjetividad que se involucra en la acción. El propósito del estudio es conocer resultados que permitan redescubrir el significado de la docencia, en especial en espacios no convencionales a partir de una práctica pedagógica humanizada. Se asume una postura desde un enfoque mixto con una metodología ecléctica tomando las bondades del método cuantitativo y cualitativo, apoyada, por el enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación educativa de Van Manen. Los sujetos participantes son las privadas de libertad del Anexo Femenino de la Penitenciaria General de Venezuela (PGV). Se aplica el curso de formación literaria conocer es triunfar diseñado desde una perspectiva interdisciplinaria para mentes dormidas que ayude a comprender el por qué, para llegar al cómo, y así tolerar los efectos complejos y subjetivos que involucra estar privada de libertad. Entre los hallazgos se tiene la desconexión de los sujetos consigo mismo y la realidad, con sus raíces e identidad, así como, fuerte influencia del medio social en la configuración estructural mental. Entre los resultados se prioriza el interés por los géneros literarios como medio para salvaguardar la cordura en espacios no convencionales.

Palabras clave:

Armas silenciosas, mentes dormidas, educación liberadora, pedagogía crítica, autonomía.

ABSTRACT

One of the challenges facing higher education is finding meaning in the pedagogical experience, keeping in mind the complexity and subjectivity that is involved in the action. The purpose of the study is to know results that allow to rediscover the meaning of teaching, especially in unconventional spaces from a humanized pedagogical practice. It assumes a position from a mixed approach with an eclectic methodology taking the benefits of the quantitative and qualitative method, supported, by the phenomenological-hermeneutic approach to educational research of Van Manen. The participating subjects are those deprived of liberty of the Female Annex of the General Penitentiary of Venezuela (PGV). The literary training course is applied to know is to succeed designed from an interdisciplinary perspective for sleeping minds that helps to understand the why, to get to the how, and thus tolerate the complex and subjective effects that involves being deprived of freedom. Among the findings is the disconnection of the subjects with themselves and reality, with their roots and identity, as well as, strong influence of the social environment on the mental structural configuration. Among the results, priority is given to the interest in literary genres as a means to safeguard sanity in unconventional spaces.

Keywords:

Silent weapons, sleeping minds, liberating education, critical pedagogy, autonomy.

INTRODUCCIÓN

El ser humano se libera o se esclaviza en dependencia de las decisiones que toma. Utilizar la expresión armas en el título que antecede este escrito, no fue una decisión a la ligera, dado que activa el modo alerta naranja en lo profundo de nuestro ser, y solo ocurre en aquellos que, desde sus improntas, la han experimentado. Y, si es complementada con silenciosas, entonces sería rojo su color. Se presupone que es un recurso válido que nuestra mente utiliza para estar presto a huir o pelear, donde los involucrados asumen, según el estatus y estilo de vida, comportamientos que validan modelos de control social que en ocasiones atenta nuestra integridad, convirtiéndonos en producto de consumo de fácil desecho de la banalidad del mal. Formamos, gústenos o no, parte de ese engranaje que adormece la dignidad humana, y por como llevamos la vida, olvidamos validarla, vivirla, valorarla y amarla, al darla por sentada desde nuestras mentes dormidas.

DESARROLLO

La posibilidad de que cualquiera de nosotros no está exento de ser objeto de un revés, en el modo como se juegan los roles en la cotidianidad deja entre ver la perspectiva de Shutz & Luckmann (2003), donde manifiesta que *“el hombre experimenta el mundo social en que ha nacido, y dentro del cual debe orientarse, como una apretada trama de relaciones sociales, de sistemas de signos y símbolos con su particular estructura de sentido, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status y prestigio”*, cuando estos signos y símbolos orienta al hombre hacia una dirección contraria a lo que se espera se tiene como consecuencia modos de comportamientos que rompen los delicados hilos que conforman la tela social.

Por consiguiente, armas silenciosas para mentes dormidas es resultado de años de investigación por parte de la autora en algunos de los hilos que conforman la tela social. Uno de esos hilos, desdeñado y matizado, se encuentra en yuxtaposición con los otros en el lienzo social, en espera de un resplandor para ser visibilizado e inteligible, desde la capacidad de nuestra conciencia (capacidad del ser humano de percibir la realidad y reconocerse en ella) y conciencia (conocimiento moral de lo que está bien y lo que está mal) de trasponer los límites de la experiencia a través de los sutiles mecanismos codificados.

Entre los mecanismos codificados, cabría mencionar los recursos comunicativos, donde encontramos las marcas como indicadores que permiten relacionarnos desde nuestra realidad con otra; así, el vuelo intempestivo de

una bandada de aves es un indicador de peligro inminente y se activa el alerta naranja o roja según sea el caso. Se tienen, además, los signos corporales como señales visuales que emite el cuerpo del otro o los otros. De igual modo, están los signos hablados y escritos que posibilita la comprensión entre los actores desde los distintos hilos que conforman la sociedad, constituyéndose de esta manera las sociedades, las comunidades, los grupos y las familias. Lo anterior, por tanto, son códigos que trascienden a cada individuo y regresa a él más complejo para ser decodificado.

Por lo antes acotado, se pretende comprender desde los espacios no convencionales, ya sean parques, hospitales, plazas de mercados, salones comunales y otros, de qué manera los hilos sociales intervienen en el desarrollo del individuo como sujeto complejo y cósmico, pero al mismo tiempo como sujeto social, desde la necesidad de sobrevivir, aprender y comprender el mundo que nos rodea para avanzar. Conectándonos con nosotros, con el otro y los otros, reconociéndonos, y reconociéndolos, aceptándonos y aceptándolos, todo ello a partir de la enunciación, donde podríamos hallar algunos recursos para encontrar respuestas a nuestras interrogantes. Pensar diferente para obtener respuestas diferentes, pudiera ser una posibilidad. En este sentido Ende (1984), argumentó sobre su novela *La historia interminable* que este recurso literario *“expresa el deseo de encontrar la realidad que nos rodea a través de recorrer el camino inverso, es decir, la parte interna de cada uno que reside en su imaginación”*.

Cabe señalar la propuesta de Ende (1984), en que es fundamental que *“nos fijemos un objetivo, el mejor medio para alcanzarlo es tomar siempre el camino opuesto. No soy yo quien ha inventado dicho método. Para llegar al paraíso, Dante, en su Divina comedia, comienza pasando por el infierno. Para encontrar la realidad hay que hacer lo mismo: darle la espalda y pasar por lo fantástico.”* Para descubrirse, a sí mismo... primero hay que abandonar el mundo real (donde nada tiene sentido) y penetrar en el país de lo fantástico, en el que, por el contrario, todo está cargado de significado. Sin embargo, hay siempre un riesgo cuando se realiza tal periplo; entre la realidad y lo fantástico existe, en efecto, un sutil equilibrio que no debe perturbarse: separado de lo real, lo fantástico pierde también su contenido”.

Estos recursos pueden ser validados o no desde el contexto situacional. El código lingüístico utilizado en una enunciación, desde los espacios no convencionales, es muy diferente al empleado en los espacios formales. El primero es de vital importancia en muy poco tiempo y con las limitaciones del lugar se prepara el terreno como lo

manifestara Platón para ese “*silencioso diálogo del alma consigo mismo entorno al Ser*”, e iniciar el camino para la comprensión, por un lado, en la búsqueda de quiénes somos, de dónde venimos, dónde estamos, por qué estamos ahí y hacia dónde vamos. Y por otro lado, quién o quiénes desde su espacio y tiempo, pueden contribuir en el proceso emancipatorio, que es no es más que formar para la soberanía cognitiva (entendida como capacidad de pensar con cabeza propia) Desplegar todos los aspectos de la personalidad (saber pensar, saber decir, saber sentir, saber hacer, saber convivir). (Frisch & Stoppani, 2014). Mientras que los espacios formales fueron creados para tal fin, con el tiempo y espacio disponible para responder a esas preguntas, se han visto obstaculizados por el secuestro del saber bajo un eufemístico pensamiento único neoliberal, limitando nuestras capacidades reflexivas; es como si tuviéramos gripe y el medicamento no hiciera efecto. Como afirmara Morín (1994), “*Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad*”.

Tales preguntas las formulamos desde que tenemos uso de razón, pero por las innumerables limitaciones creadas por los hilos sociales, si nos encontramos, cara a cara ante una de esas armas silenciosas, puede ser contraproducente para nuestra salud, porque sus efectos son irreversibles, siendo algunos de ellos: insomnio, utopía, abstracción, confrontación entre improntas y realidades, que deriva hacia una necesidad irresistible a ser escuchado o leído; activando además, sensaciones y emociones, que contribuyen en acelerar el proceso cognitivo iniciado; y al parecer, estos efectos secundarios solo son admitidos a cierto estatus social, mas no a toda la sociedad, por lo que corremos el riesgo de ser etiquetados. Por su parte Foucault (1980), advierte que hay que “*identificar procesos de invisibilización social que son producto de aquellas dinámicas de inclusión por exclusión*” (p. 128)

Durante el desarrollo de las investigaciones previas que dieron origen a armas silenciosas para mentes dormidas, encontrar una metodología que sirviera de bisagra para relacionar el método con la epistemología, cada vez se hacía más complejo. Por consiguiente, se presupone la posibilidad de aprovechar cualidades de los métodos cuantitativos y cualitativos que favorecieran el avance de la investigación en sus distintos momentos. En este sentido, se asume una postura desde un enfoque mixto con una metodología ecléctica, apoyada además, por el enfoque fenomenológico-hermenéutico de investigación

educativa de Van Manen (2003), el cual se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de las experiencias vividas, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de estas experiencias.

Este método, además, constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la experiencia pedagógica en los espacios no convencionales, donde los aportes desde la introspección, retrospección y extrospección, son difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación. Para ello se emplea el acercamiento y profundización de la semiosis (instancia donde “*algo significa algo para alguien*” y es por lo tanto portador de sentido) a partir de lecturas de distintos géneros literarios, así como entrevistas conversacionales, historias de vida, creaciones literarias surgidas desde las improntas de la autora, por una parte; y de las privadas de libertad del anexo femenino de la Penitenciaria General de Venezuela (PGV), por la otra.

Asociado a ello, como parte del soporte epistémico, se realizó un amplio arqueo bibliográfico de los aportes e investigaciones de Alfred Schutz y Thomas Luckmann, (Las estructuras del mundo de la vida); Berger-Luckman (Construcción social de la realidad), Boaventura de Sousa Santos (Una Epistemología del Sur); Carl Jung (El manejo del arquetipo; El consciente colectivo; El constructo del pensamiento; Tipos psicológico); Don Edward Beck (Dinámica espiral; Los ocho niveles de conciencia); Hannah Arendt (La banalidad del mal); Humberto Maturana (El sentido de lo humano); Joe Dispenza (Deja de ser tú); Konrad Lorenz (Ocho pecados mortales); Luis Antonio Bigott, (Pedagogía de la desneocolonización); Malcolm Gladwell (El poder de la mente intuitiva, gestión de las emociones); Miguel Funes (Concreción histórica y urbana); Paulo Freire (La cultura popular; La educación popular; Pedagogía del oprimido); Rafael Echeverría (Ontología del Lenguaje); Richard Bandler y Grinder John (El poder de la programación neurolingüística); Richard Dawkins (El gen egoísta); Lacoboni Marco (Las neuronas espejo); Silvia Rivera Cusicanqui (Sociología de la Imagen); Wainwright, G (El lenguaje del cuerpo); Wayne Dyer (El poder de la intención); entre otros.

Al advertir que la libertad, más allá de pretender ser una utopía, implica que inexorablemente tenemos el deber de encontrar la salida de la caverna platónica donde nos encontramos. Para ello, como lo advierte Walter Scott (prolífico escritor del Romanticismo británico, especializado en novelas históricas) “*la parte más importante de la educación del hombre es aquella que él mismo se da*”. Por tanto, se precisa incursionar en un proceso voluntario

de automonitorización emocional que conlleve a una autointervención emancipatoria, partiendo del autoreconocimiento en la trivialidad y banalidad que en ocasiones está en lo tribal que nos devora. Esa necesidad irrenunciable de hallarse, hallarlos y hallarnos en el camino emperrado y espinoso de los sentidos, de las emociones, del pensamiento y del conocimiento no puede ser dejada de lado. Ese deber de continuar en nuestro proceso de crecimiento amerita además apoyo del otro o los otros porque somos individuos sociales, aunque en ocasiones “el pensar es una actividad solitaria”, también es creativo en lo consciente. Cuando las personas se juntan pasan cosas, se aprenden cosas, se redescubren cosas, somos lo que la mayoría quiere que seamos, pero, qué es lo que realmente queremos ser. Por qué reinventarnos desde el pensamiento y el conocimiento dentro de los hilos de una sociedad alienante, se convierte en una tarea titánica y en ocasiones en un suicidio intelectual (Martin Heidegger en la película *Hannah*, 2012).

Una vez delimitados algunos de los hilos que conforman la sociedad, éstos se asumen como variables externas, que ineludiblemente ejercen presión en nuestras variables internas como la comprensión, el comportamiento, los sentimientos, las emociones, la motivación, el pensamiento, el conocimiento, la actuación, entre otros; se puede presuponer que las debilidades presentadas por las generaciones que nos precedieron, e incluso personas que ejercieron el papel de formadores en la sociedad, son corresponsables en parte de lo que en la actualidad se vivencia en el accionar cotidiano.

Cabe señalar que, desde ambas partes, no pueden enseñarnos lo que no aprendieron; ejemplo de ello, un docente con debilidades formativas, replicará éstas a la siguiente generación de docentes formados por él, y si estos futuros docentes no están motivados en el proceso de autoformación como parte de su complemento formativo, repetirán pues, las debilidades de su formador. Un trabañuelas no tan sencillo de digerir, pero como consecuencia de ello, la sociedad desde su accionar será el resultado en parte de estos dos hilos. Por tanto, nuestra realidad se construye desde esta trilogía “familia-escuela-comunidad”, donde somos fichas del juego y nos movemos o nos mueven según la necesidad en el tablero. *“El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales... Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento temporo-espacial, mas “emergerá” de ella conscientemente “cargado” de compromiso con su realidad”* (Freire, 1987, p. 61). Por tanto, una mente dormida, es una conciencia de fácil manipulación. Se amerita pues, un conocimiento que emocione y sensibilice, que se apropie de la llave que todo lo abre, para encontrarnos

y encontrarlos. Tal como lo plantea Descartes: “*Para alcanzar la verdad, es necesario, una vez en la vida, desprenderse de todas las ideas recibidas, y reconstruir de nuevo y desde los cimientos todo nuestro sistema de conocimientos*”.

Tales encuentros requieren compromiso desde la comprensión para aceptar que cada persona vive, siente y padece desde su compleja realidad como resultado de las improntas, pero que desde la aceptación pueden cambiarlas si así lo desean. Se asume pues, una cosmovisión en el modo de pensar y actuar en paralelo a los múltiples universos que convergen en la cultura del silencio, (Elemento fundamental de la educación liberadora de Paulo Freire) fomentando aún más su colonización interna (negación de lo propio, de tus orígenes, asumir como propia culturas foráneas), en pro del agudizamiento del sesgo crítico de conciencia, deviniendo entonces en una modernidad líquida, término utilizado para definir el estado fluido y volátil de la actual sociedad, sin valores demasiado sólidos, en la que la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos, al decir del sociólogo Bauman (2007).

Tanto la autora como las privadas de libertad del Anexo Femenino de la PGV, tienen la posibilidad de visibilizarse en el accionar apasionado de los géneros literarios al activar las neuronas espejos, en el tránsito por el umbral de la palabra en el hablar distributivo; desde la intimidad del mundo de la fantasía juguetona y delirante al redescubrirse libre más allá de las limitaciones que da el contexto espacial donde se encuentran, desde la lectura para activar los hemisferio del cerebro y la amígdala donde priman las emociones básicas; desde la escritura propia y del otro como desahogo de las improntas, desde la transfiguración de las emociones y sensaciones a la enunciación metafórica.

Cabe acotar, la aportación de Giacomo Rizzolatti (en 1996 dio a conocer las neuronas espejo, aquellas responsables de la empatía humana) al referirse a ellas como los ladrillos sobre los cuales se construye la cultura. En este sentido, no se puede dejar de lado el espacio denominado “Anexo Femenino”, donde las privadas de libertad desde su bioantropología coexisten. Hurgando pues, entre documentos empolvados se redescubren fragmentos de la historia local, mientras se deleita la vista desde un fondo de azules degradado por los destellos solares decadentes, resaltando la imponente y majestuosa imagen del hito natural que representa el “Paurario”, llamado así por los pueblos originarios, y que se conoce en la actualidad como los Morros de San Juan.

Enclavada desde las postrimerías del dominio español (siglo XVIII) bajo el legado precario de las familias pioneras asentadas en las márgenes del río San Juan, yace una población, hoy denominada ciudad universitaria y capital del estado Guárico. Con origen fortuito, de formación espontánea y carente de los privilegios que, de alguna manera, disfrutan las poblaciones urbanas, San Juan de los Morros, recibe en su seno a la PGV. Construida en 1944 en más de 500 hectáreas de terreno fértil para la ganadería y agricultura, ocupaba más hectáreas que la propia ciudad que la vio nacer. Su construcción tuvo gran repercusión social en la localidad. La disponibilidad de tierra fértil convierte a la PGV en una auténtica hacienda penitenciaria, concebida como una unidad de producción ganadera y agrícola. Albergando en sus inicios 1200 reclusos y que con el devenir del tiempo la cantidad se multiplicó exponencialmente trayendo consigo el cúmulo cultural que representaban.

Es relevante señalar que la estructura pasaba desapercibida por lo distante que se encontraba del pueblo, pero ante el crecimiento de la ciudad a partir de la segunda mitad del siglo XX con la afluencia de las familias de los reclusos, se incrementó el desplazamiento, llegando a establecerse en barrios adyacentes al penal, creando altos niveles de marginalidad en sus pobladores. Con el cese de la actividad agropecuaria y ganadera, la PGV descuidó gran parte de sus espacios agrícolas y por ende fue objeto de invasiones desordenadas, aportando más marginalidad a la localidad y cada vez acompañada con una mayor carga de marginalidad en la estructura mental. En la actualidad, como si fuese un experimento social, los resultados se evidencian en parte de la población, la indolencia, la falta de identidad y en especial, la ausencia de dignidad, los sumergen en las entrañas de la banalidad del mal convirtiéndolos en candidatos para centros penitenciarios.

Desde los aportes antropológicos presentados, y tomando en cuenta las contribuciones abordadas a partir de los soportes epistémicos, así como, avances en los espacios no convencionales, se destacan algunos datos estadísticos relevantes que permiten comprender un poco más la intervención de los hilos sociales en el desarrollo del individuo, en especial sobre comportamiento, sentimiento, emociones y conocimiento. En este sentido, cabe mencionar que la genética cultural juega un papel preponderante en la conducta del individuo se destaca que el 60% de nuestro comportamiento viene programado desde los entramados biológicos del ADN, proveniente de seis o siete generaciones.

Se presupone que, de un tiempo a esta parte, se han producido cambios acelerados en la cultura genética y

por consiguiente en la estructura mental del sanjuanero a partir de las distintas fusiones entre los locales y los foráneos, afianzando de generación en generación, donde podemos ver sus manifestaciones en el comportamiento actual desde la cotidianidad.

Otro aporte interesante es el referente a nuestra conducta inconsciente de un 85%, ante un 15% de la conducta consciente. A juzgar por los datos anteriores, se reconoce que el comportamiento está condicionado bioantropológicamente, desde la fusión entre la genética cultural con el entorno social donde coexistimos. Comprendiendo esto, estamos ahora en la capacidad de dar los pasos necesarios para descodificarnos y recodificarnos.

Tales pasos, involucra compromiso y voluntad personal, poner en práctica nuestra capacidad de decisión comprendiendo que se percibe desde las variables externas un 55% del mensaje codificado a través del lenguaje corporal; un 38% en el tono de voz, y un 7% a partir del uso de las palabras. En ese orden, se infiere que primero nos comunicamos con el lenguaje corporal y terminamos con la palabra; tomando de ejemplo lo analizado a los dibujos antiguos bajo la metodología de la sociología de la imagen (Rivera Cusicanqui, 2015) donde una imagen dice más que las palabras. Por tanto, esa imagen que emitimos al exterior con nuestro lenguaje corporal creará una supuesta realidad de nosotros en los otros, realidad que puede perjudicarnos o favorecernos en el proceso comunicativo.

Por consiguiente, se trae a colación la máxima, si lo quieres esconder déjalo a la vista. Con todo lo expresado anteriormente, aun confundidos dudaremos que una de las armas silenciosas haya sido nuestro inteligente e ingenuo cerebro. Mantenernos distraídos y dormidos, ha sido su trabajo, pero no porque ha querido, sino porque ha estado condicionado a ello. Sin cansarse y sin orientación, ha estado trabajando la mayor parte del tiempo de manera automática, sin saber cuándo un evento es real o imaginario. Solo reaccionamos sin pensar, permaneciendo el mayor tiempo en modo reptiliano, consecuencias de ello nuestro comportamiento y el pensamiento instintivos para sobrevivir, fomentando la marginalidad estructural mental en todos los hilos sociales que se ha estado expandiendo como una onda en el lago. Expuesto esto, se asume la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad hacia la búsqueda de su dignidad, más humana, más sensible, que merece justicia social, y para ello, de palabras de Boaventura de Sousa “no hay justicia social global sin justicia cognitiva”.

A modo de conclusión y sin intención de cosificar al hombre, visualizaremos por un instante la elaboración de un

delicado pastel. Los ingredientes que lo conforma están medidos y ordenados, se encuentran listos para ser mezclados. Son especiales por su calidad, aroma, textura, sabor y color; pero, solo un ingrediente no es medido y eso lo decide el hacedor de pasteles. Lo cual, su incorporación en la preparación va a depender del ánimo como se encuentre ese día e influirá en su cocción. Por tanto, esa emocionalidad, ese amor como lo realice hará la diferencia en su contextura y sabor. Un exquisito pastel es una explosión para los sentidos donde se involucra tanto el amor propio como el amor hacia el otro o los otros al degustarlo.

Se puede deducir entonces, que lo imaginado tiene un gran parecido al modo como se conjugan los distintos elementos biológicos y sociológicos que constituye la base de la cultura genética y de la antropología social que forma parte en la desarrollo biopsicosocial y emocional del ser humano. Queda por determinar la pesca de ese ingrediente especial que hace la diferencia en cada individuo. Se trata pues, de la autoaceptación, que nos llevará por los mundos de Cervantes, porque como ser inacabado tendremos que enfrentar obstáculos en tierra, librar batallas épicas internas como las imaginadas por Julio Verne, para luego volar en las nubes del pensamiento sugeridas por Richard Bach,²⁶ para encontrarnos y encontrarlos.

Cierto es, que somos diferentes, operamos, pensamos y tenemos códigos diferentes, que no hay verdades absolutas y existen tantas verdades como seres humanos en la Tierra; que la realidad se podría asumir como una obra de teatro delirante, colectiva y tribal, donde actores y espectadores entran y salen de escena intercambiando roles. Entonces, por qué continuar enfascados en la falsa globalidad del pensamiento único. Pero a riesgo de ser desterrada como el personaje de Richard Bach, Juan Salvador Gaviota, una vez que la conciencia (conocimiento moral, capacidad de decidir sobre qué acciones son buenas o malas) se despierta no hay vuelta atrás y practicando el Amor, el Respeto, la Comprensión y la Autenticidad construye puentes hacia el “ARCA” de los demás. Puedes desde el ejemplo, ayudar a otros en su proceso emancipatorio cognitivo. No será tarea fácil, pues, el cerebro requerirá de mucha fuerza de voluntad, trabajo constante y un gran estacionamiento muy iluminado para que entren todos los “auto...” con colores vivos y vibrantes necesarios para encontrarnos y encontrarlos aparcando primeramente la autoidentidad y la autoaceptación, enviando al desguazadero el autosaboteo, y de esta manera incorporarnos en la auto-pista del conocimiento siempre atentos a las luces que nos revelarán.

CONCLUSIONES

La profundización del estudio teórico realizado y su aplicación en la praxis, nos permitió definir:

Lo que fuimos, somos y queremos ser.

Con el alma en la patria grande y el corazón en la patria chica, se develan las cicatrices dejadas en el tiempo.

Teñidos de sangre los ríos salvajes de la región.

Ethos signados como legado impuesto, sumisión y olvido de hijos de grandes guerreros.

Dormidos están aún ingenuos, en los laureles de los héroes patrios.

Inocentes aún de aquellos que, con los corazones enderezados, se mueven sigilosos, tras la sombra de asesinos seriales, con acciones concretas devastadoras.

Pero, en el fondo somos verdad latente, pueblo ardiente y vibrante, que a viva voz expresa hoy, su despertar de conciencia. Para que no quede duda, de lo que queremos ser,

Un pueblo emancipado, libre y soberano, dueño de su destino.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arendt, H. (2012). Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen.
- Bach, R. (2000). Juan Salvador Gaviota. Barcelona: Punto de lectura.
- Bauman, Z. (2007). La globalización: consecuencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2005). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bigott, L. (2010). Hacia una pedagogía de la desneocolonización. Venezuela: IPASME.
- Boaventura de Sousa, S. (2009) Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI editores, CLaCSO.
- Braidot, N. (2012). Sácale partido a tu cerebro: todo lo que necesitas saber para mejorar tu memoria, tomar decisiones y aprovechar todo tu potencial. Buenos Aires: Granica.
- Dawkins R. (2000). El gen egoísta. Barcelona: Salvat.
- Echeverría R. (2003). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Lom Ediciones. S.A.

Ende M. (1983). *Die Unendliche Geschichte*. Madrid: Alfaguara.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

Freire P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Educación y Cambio*. (4^a ed). Bs. As: Búsqueda

Freire, P. (1993). *Política y educación: ensayos*. Sao Paulo: Cortez.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XX.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gladwell, M. (2005). *Inteligencia intuitiva: ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* Barcelona: Taurus Ediciones.

Grinder, J., & Bandler, R. (1979). *Ranas en principios: Programación Neuro Lingüística*. Moab, UT: Real People Press.

Jung, C. (2013). *Obra completa de Carl Gustav Jung, Vol 6. Tipos psicológicos*. Traducción Rafael Fernández de Maruri, 656 páginas. Madrid: Trotta.

Lacoboni, M. (2009). *Las neuronas Espejo: Empatía, Neuronalítica, autismo, Imitación, o cómo entendemos a los otros*. Madrid: KATZ.

Lorenz, K. (1973). *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Barcelona: Plaza & Janés.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*, 8va. ed. Santiago de Chile: Dolmen, S.A.

Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Shutz A., & Luckmann T. (2003 [1973]). *Las estructuras del mundo de la vida*, Vol. 1. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Wainwright, G. (1998). *El Lenguaje del cuerpo*. Madrid: Pirámide.

52

PARTICIPATION OF THE UNIVERSITY IN SOCIAL DEVELOPMENT IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

PARTICIPACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO SOCIAL EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Dr. C. Carlos Emilio Paz Sánchez¹

E-mail: cpaz@utb.edu.ec

Dr. C. Darwin Fabián Toscano Ruiz¹

E-mail: ftoscano@utb.edu.ec

Lic. Carmen Dominga Rodríguez Díaz¹

E-mail: crodriguezd@utb.edu.ec

¹Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador

Suggested citation (APA, sixth edition)

Paz Sánchez, C. E., Toscano Ruiz, D. F., Rodríguez Díaz, C. D. (2018). Participation of the university in social development in the Latin American context. *Revista Conrado*, 14(65), 401-409. Retrieve from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The purpose of this article is to achieve a reflexive approach to the relationships that the university establishes with the community as an institution that generates transformations in the social environment. The methodological strategy was systematized through the methods: hermeneutics, documentary and deductive analysis, allowing to conclude that in the Latin American context the university as a key social actor must reach new modalities of representation and social participation, that promote the democratization of public policies, for the development and collective acceptance of ethical-moral values within the framework of a civic culture that promotes social development.

Keywords:

Society, university, participation, social development, social actors.

RESUMEN

El propósito de este artículo es lograr un enfoque reflexivo de las relaciones que la universidad establece con la comunidad como una institución que genera transformaciones en el tejido social. La estrategia metodológica fue sistematizada a través de los métodos: hermenéutica, análisis documental y deductivo, permitiendo concluir que en el contexto latinoamericano de la universidad como actor clave debe alcanzar nuevas modalidades de representación y participación social, que promueva la democratización de las políticas públicas para el desarrollo y la aceptación colectiva de valores ético-morales en el marco de una cultura cívica que promueva el desarrollo social.

Palabras clave:

Sociedad, universidad, participación, desarrollo social, actores sociales.

INTRODUCTION

In this article we reflect on the concept of social development and the participation of the university as a key social actor to promote change in the Latin American context. At first, the concepts of development, social development and participation are analyzed, then going on to deepen the participation of the university in Latin America. Finally, conclusions are formulated that strengthen the need to appropriate the social perspective in the consolidation of the purposes of the university according to the complexity of a society that seeks its development.

For this purpose, the participation of this institution is analyzed by consulting the theoretical sources authorized for a reflexive interpretation to answer the following questions:

What updated criteria are handled in the specialized literature on the relations between university and society?

Does economic development represent social development?

When does development imply social transformation?

How is the participation of the university articulated with the social actors to promote the development of the community?

What should be the projections of the university as a social actor mediating development?

This bibliographic review study was systematized through the methods: hermeneutics, documentary and deductive review; through hermeneutics and bibliographic review, the analysis, interpretation and comparison of the literature specialized in the subject was carried out in order to achieve a coherent explanation that would allow conclusions to be reached through the deductive method.

DEVELOPMENT

Before going into the analysis of the role of the university in social development, at first you need to understand what is meant by development and social development.

The term development has been used indiscriminately in relation to the economist processes, reaching the point of being understood as economic prosperity.

Under its influence, in the fifteenth century, America was conquered. Who did benefit this "development"? The position assumed regarding this question depends on the prism with which it is analyzed; the evolutionary logical development of the pre-Columbian cultures was abruptly violated, it was truncated with the arrival of the Europeans,

who with the pretext of achieving development through civilization seized the riches of the new continent to achieve their own "development". Analysis necessary to understand the positions that are assumed in the current context, what is valid for some is not necessarily for others; the development of some is not the development of others.

With the promise of "development" the peoples have been manipulated by those who hold power. The promise of positive, gradual, linear and cumulative progress has become the source of hope for humanity in the last five centuries. Ironically, despite the fact that the promises made in his name are never fulfilled, the values, concepts, premises, etc., created to sustain this idea, still dominate the social imaginary of the people and the rhetorical strategies of the official speeches.

Although, the Atlantic Charter, 1941, represents the birth of the idea of development in the field of national and international public policies and the marked interest in economic growth models and national income accounts after the Second World War, the primary needs, goals, aspirations and participation of the human being were marginalized in benefits of macroeconomic objects.

Another milestone in the pursuit of social development was the San Francisco Conference in 1945 where the United Nations Organization (UN) is formed, who through the Regional Commissions and, in particular, through the Economic Commission for the Americas Latin America and the Caribbean (ECLAC), makes development analysis a preferential topic both in reflection and in empirical studies.

Product to the inequalities that existed so much economic, political, cultural and social in the different nations allow the study of the theories of the development in search of the causes of such inequalities. This phenomenon is approached from different angles: economists, productors and technologists; and they emphasize in the urban context devaluing the rural environment. Within them occupied and still continues to influence, the economic theory that focuses on participation in power, the social layers are manipulated by it for the sake of "development" seen as synonymous with economic growth, for a long time was measured by economic growth and the Gross Domestic Product (GDP) added and fundamentally the GDP per capita was the current measure of the level of development achieved by a society (Colectivo de Autores, 2000).

That is why for Latin American countries these theories were not valid for their progress since they only aimed at countries with an advanced economy; many of the countries showed economic growth, however, they experienced a worsening of the conditions and the quality of life of

their citizens. In contrast to this reality, some societies with relatively modest incomes have achieved levels of human well-being that are certainly satisfactory, thus being shown that economic growth is not synonymous with social development.

Another milestone in the pursuit of social development was the San Francisco Conference in 1945 where the United Nations Organization (UN) is formed, who through the Regional Commissions and, in particular, through the Economic Commission for the Americas Latin America and the Caribbean (ECLAC), makes development analysis a preferential topic both in reflection and in empirical studies.

Product to the inequalities that existed so much economic, political, cultural and social in the different nations allow the study of the theories of the development in search of the causes of such inequalities. This phenomenon is approached from different angles: economists, productors and technologists; and they emphasize in the urban context devaluing the rural environment. Within them occupied and still continues to influence, the economic theory that focuses on participation in power, the social layers are manipulated by it for the sake of "development" seen as synonymous with economic growth, for a long time was measured by economic growth and the Gross Domestic Product (GDP) added and fundamentally the GDP per capita was the current measure of the level of development achieved by a society (Colectivo de Autores, 2000).

The development seen as an integrating concept in which the human being and the satisfaction of their needs constitute the supreme object, covers the environment, social relations, education, health, culture, etc. being at the same time very rich in values, production, consumption and welfare.

This approach from the economic and social perspective, is limited by the actions to face the inequalities accumulated during centuries. It is not until the decade of the 90s of the last century, after the UN declaration on the right to development recognized that it is a global economic, cultural, social and political process that tends to the constant improvement of the population and of each individual in particular, which is taken into consideration in the development analysis.

The UN Development Program (UNDP), introduces a new way of measuring development through the concept of a Human Development Index, understood as the process through which a society in a sustainable way improves and reaches a higher level of material and spiritual quality of life, evidenced in the satisfaction of basic and

complementary needs; as well as the creation of a means where human rights are respected.

The Human Development Index, is an indicator composed of different factors, its constituent elements are:

Level of knowledge, represented by the level of adult literacy of more than 25 years and the average number of years of schooling.

Longevity, represented by the average life expectancy.

Quality of life, represented by national income per capita or by the purchasing power parity of GDP.

As can be seen in this analysis, development is not only an economic problem as it was understood in the 40s of the last century, the theories of constructivism are present in it; we must consider it in a much broader and more complex context than the economy, it is very close to the subjective, axiological, intangible, holistic, systemic, recursive, cultural, transdisciplinary, multidimensional and diachronic, it is the means that allows man to be empowered and transform as a human being (Díaz & Acuña, 2013). It can be said that the concept of development has evolved in the evolution of the history of man in its beginnings was visualized from an economicistic perspective to the current humanistic tendencies, where it is understood as the transformation of reality in function of the improvement of the standard of living of the population in general (Horejs, 1994).

For its part Coraggio (2003), introduces a new element to the concept of development to consider it as a collective learning process on the own capabilities of individuals, groups, communities and societies, which enhances communication, transparency and participation in the taking of decisions and fair distribution of results. In this concept, a new category is specified to take into account, learning, and its direct influence on the evolution of the intellect and abilities of those involved, which will be effective if the relationships and participation of those involved in this process are fostered.

Then you can understand by development a process of transformation, in the different spheres of human endeavor that establishes relationships between individuals through which the necessary change is fostered to satisfy the material and spiritual, individual and collective needs, based on the real possibilities, capabilities and knowledge of those involved.

Consequently, social development must be analyzed as an objective phenomenon, which does not only depend on expectations, aspirations and wills in relation to it, but also on tangible changes that allow a qualitative leap in

one's own development, marked by conscious participation of the community. The one that can be understood as a process of organization of a territory, result of the conciliation and planning effort made by the fusion of the social actors, in order to develop the human and material resources of a specific territory, maintaining a negotiation or dialogue with the economic, social and political decision centers in which they are integrated and on which they depend (Arocena & Sutz, 2015, Arocena, Goransson & Sutz, 2015).

According to Cárdenas-González (2003), for the achievement of the purposes of social development it is necessary to take into account the following axes: cultural, environmental, social, political, gender and economic; recognizes that through the empowerment and evolution of these axes, human development is achieved; then it is impossible to talk about social development without human development, the first is based on the postulates of the other; but for them it is necessary to articulate the different social actors: educational and cultural institutions, companies, unions, public or private organizations, representatives of power groups and other social entities, and that are willing to promote collective projects that are beyond private or corporate interests, that work for the public interest and the development of the community as a whole (Águila, 2004).

But not only institutions, companies and organizations are considered social actors, so are those people who actively or passively intervene in the management processes for their own development or who attend the process; it covers the inhabitants of a community or nation, in general, all the people whose quality of life is affected and who influence or receive the effects of use and conservation of resources (Arocena, 2005)

It is essential that social actors have the reflective capacity and potential to generate knowledge, think about themselves and the reality that surrounds them, design and implement change actions, and self-transform as a premise and condition of development, where participation plays a fundamental role.

Social development demands that the state and local governments are willing to undertake it and for that they must be able to diagnose in a participatory manner the relevant needs that exist in their territory, designing together with the social actors a strategic planning that contains tactical-operational plans, and propose development policies, identifying existing human resources and making rational use of the rest of the resources, basing education, indigenous ethical and cultural values (Vallaey, 2012, 2014).

As has been analyzed so far to encourage participation in social development, the needs and interests of the people as a result of the diagnosis should be taken as a starting point and axis of direction; This participation demands solid interpersonal and institutional relationships, cohesion among those involved, orienting the process to the satisfaction of spiritual interests, creativity, initiatives, knowing how to listen to the opinions and criteria of citizens, respecting the ideology and identity of those involved, identifying the contradictions and conflicts, promote overcoming, promote reflections and analysis, stimulation to the factors that lead to success, provide a critical approach access to information, to new communication technologies.

Without the integrated and conscious participation of social actors in the search for a common goal, it is impossible to achieve equitable, harmonious and sustainable development in the current circumstances that a globalized society is going through as a consequence of technological mediations; many bet for the participation of the individual in a disinterested and just way with the supreme purpose to act in favor of the development of the human species; However, this participation was ignored until the second half of the 20th century; the importance and relevance it has for the development of social, scientific, economic and political relations was not conferred (Arocena & Sutz, 2016).

But what is meant by participation in the Latin American context of social development?

In the late twentieth century and the dawn of the present, participation plays a significant role in almost all spheres of human endeavor. Participation in social development emerges in Latin America as a response to the problems of marginalized and oppressed communities, through the participatory work of social actors: educators, organizers, social leaders, religious, facilitators and members of the communities themselves (Díaz & Acuña, 2013).

Gyarmati (1992), points out that participation is the real, effective capacity of the individual or a group to make decisions about matters that directly or indirectly affect their activities in society and specifically in the work environment. Then, participation can be seen as the search for solutions to social problems; Wright Mills (1954) cited by De la Riva (1994), adds that participation is a permanent process of opinion formation, within the working groups and intermediate bodies, around all the problems of common interest, as they arise and require decisions for their solution.

These definitions indicate not only as a characteristic of participation the actions of the individual, but also the

awareness to decide the actions to be taken in the solution of the existing conflict.

In this same line of analysis Kisnerman, et al. (2005), they consider that participating is being and being part of something, is making decisions and not simply being an executor, is being a subject in a whole process, therefore, participation is the essential strategy in all community promotion.

The reflexive analysis of these considerations makes it possible to distinguish that participation is the joint and solidary decision making in pursuit of a common objective; shared responsibility, involving all involved and promoting teamwork.

In these concepts, participation implies action, intervention, sharing and forming part of a project, denotes decision which promotes commitment and individual responsibility in an environment of inclusion in which everyone plays a role or a role in equal importance (Ezcurra, 2011). Participation implicitly leads to multiple relationships of different types, leading to the possibility of all members of a group or community to be informed, to give their opinion and, most importantly, to decide on the objectives, goals, plans and actions, in each one of the stages of the process through which a gradual but constant growth, responsibility and capacities must be generated, collective and individual, which at the same time transforms the participants and serves as a source for their learning.

Participating is a complex and dynamic concept that refers more to a process than to a state or a goal; but also participation can be a means to a goal, which includes the formation of leaders in a more complex participatory process than the decision to participate, that is, in this case the government's self-management is discussed, since participation can or it is a means to improve and speed up the effectiveness of a project, and is an end in itself in that it strengthens the population's self-esteem, by providing them with control over the events of the context in which it operates (Cárdenas-González, 2003; Kehm , 2012).

It should be seen as an active process aimed at transforming power relations and has the strategic intention of increasing and redistributing the opportunities of social actors to take part in the decision-making processes. It is an exercise that provides the means to intervene in development and allows creating spaces, to influence the decisions that affect life and its organic base are human groups that include forms with different levels of structure Coraggio (2003).

In the studies by Cárdenas-González (2003), the concept is concretized by referring to participation as a means to

reach goals and transform power relations. It gives great importance to the relationships that arise in the process among social actors. Actually participation becomes effective when power is transferred to the population so that it can exert its influence on the development of society, that is, the diversification of social protagonism with its corresponding spaces of influence is shared, not forgetting the limits pre-established by the own society for the action of that power.

One of the most complete concepts is that which assumes as participation an educational process, conscious, in which, goals and commitments of the subjects involved are established and learning of links and attitudes are promoted, and where the quality of it is essentially given in decision making. In one way or another these conceptions allude to a group of principles that govern participation; Díaz (2004), in his book "Participación y Sociedad" summarizes them in:

It is a human need and therefore constitutes a right of the people.

Is justified by itself, not by its results.

It is a process of developing critical awareness and empowerment.

It is learned and perfected.

It can be provoked and organized without necessarily meaning manipulation.

It is facilitated by the organization and by the creation of efficient communication flow.

Individual differences in the way of participating must be recognized and respected.

Can resolve conflicts, but also generate them. Participation should not be sacralized, it is not necessary at all times.

From the analysis of the above considerations, participation can be understood as a powerful tool for the transformation of the different economic, political, social and cultural processes, which implies a conscious and committed preparation and mobilization of those involved towards an objective or purpose. Participation confers means and mobilizes people to act as actors and supervisors of their own development. Participation is not only a response to a call for mobilization of the social masses, it is an active intervention in the entire social process, from the identification of problems and needs, the definition of policies and strategies, to implementation through implementation and control around these policies.

Participation from the social perspective is a constructive and strengthening instrument of learning and social fabric.

The state must see it as the recognition of the fundamental aspiration to grow, as well as ratify the right of every person to participate as a protagonist of the social and global development of their community and their country, which is expressed in very different ways and in different types of organizations, oriented to satisfy needs, reach common objectives and improve their living conditions.

At this point, a question arises: how can the University, from its position as a social actor, participate and contribute to the development of society?

At the end of the twentieth century, a current of critical opinion reviewing the role of universities emerged in the academic field, which fostered the reflection and analysis of the traditional and main function of the university as an institution of higher education (Schugurensky, 2002).

The emergence of the new paradigm of the autonomous and entrepreneurial university, linked to the solution of social problems as a result of the transfer of knowledge that must be transformed into innovation for social development through certain processes oriented towards the permanent achievement of a vigorous capacity for creation and change (Marum and Alvarado, 2010).

On the other hand, in recent decades there have been major changes in economic, social and educational policies in most Latin American countries that in one way or another were reflected in the relations of the university and society (Mureddu, 2008; Fernández, 2012, 2014).

According to the meaning that these changes represent for society, whether in a positive or negative sense for the development of the community, this will be the effort that the university has to make as a social actor to achieve this commitment; this institution not only has among its functions the preparation of future professionals to participate in the development processes; it must also influence the transformation of the community through projects, strategies and concrete actions directed to that end.

These circumstances require a university for man and his environment, aimed at economic and social progress within the framework of sustainable development at the service of man and his habitat; a university that contributes to expand the capacity of its society to live in an interdependent world and whose future is the patrimony of the global society (Fernández, 2010, 2014).

However, although reforms in higher education are being undertaken in many Latin American countries, the inheritance of the Napoleonic University model prevails in practice, which privileges the teaching function and weighs the role of social actor and participation of the institutions

of education. Higher education in the development of society (Villavicencio, 2013, 2014, 2015).

To overcome these barriers, Almeida and Arrechavaleta (2016), consider that the university as a social actor should stimulate critical thinking and creativity; generate, disseminate, conserve and contribute to the implementation of knowledge; develop science and technology; train professionals and researchers; contribute to the sustainable development of society and, in this same sense, promote the necessary transformations.

In the current globalized and neoliberal context, the *raison d'être* of the university institution is the generation, application, diffusion of thought, knowledge and science, as well as its management and conservation; where scientific research and technological innovation should be seen as a social process, an element capable of promoting the transformation of a community and country (Bojalil & Luis, 2008; Fernández & Coppola, 2014; Almeida & Arrechavaleta, 2016). This is an aspect that evidences the university-development relationship (Malagón, 2006).

In this way the research processes and technological innovation have moved to occupy higher levels in university management; for this it is necessary that social development plans conceived from the university in close relationship with the rest of the social actors involved are planned with greater intentionality, where the resources of science, technology and technology are used as development tools. ; This depends to a large extent on the political-institutional relevance of university systems, defined in terms of their contributions to the consolidation of democratic governance in the region as a whole and in each of its countries.

In this sense, university institutions must work to achieve new modalities of social representation through institutional channels, which promote the democratization of public policies, for the development and collective acceptance of ethical-moral values within the framework of a democratic civic culture , for the achievement in students and graduates of critical attitudes and judgments for their optimal performance as social actors for development, capable of reflecting and establishing critical judgments about institutions, processes and actors, and for the university to constitute efficient means of mobility, integration and social development (Fernández & Costa de Paula, 2011, Fernández, 2014, Vallaeys, 2014 & Espinoza, Guamán, & Gómez, 2016).

Participation for development, as a requirement of democratic governance, needs the promotion of a greater role of organized society through higher education policies. One of its actions is to assume education as a task for

all and for all, with the centrality of the state, with a pluralist and negotiating attitude, where decisions are adopted in a participatory and consensual manner within the framework of a new relationship between state and society; higher education must provide tangible and satisfactory responses to the needs of society as a whole.

The autonomous position of the university allows to regulate the tensions between society and the powers: state, ecclesiastical and economic. Autonomy is the most powerful source of freedom enjoyed by the university as an institution constituting the essence of its inherent critical capacity (Almeida & Arrechavaleta, 2016). According to Malagón, (2006), institutional autonomy, interpreted as independence and freedom to think, create and take thought into action, constitutes its critical capacity of incalculable value that well used can channel not only the thought but also the actions of the social actors in the collective well-being of the community.

On the other hand, it is true that university education is a personal choice, but as a nation it is a strategy that seeks to prepare a large number of citizens to meet the economic and social demands of development; what is closely related to the plans for local and national growth depends on the quantity and quality of the personnel prepared. In addition, more and more often, universities are involved in social activities, some relate to workers' organizations or the countryside, trying to influence the development of the country; others are linked to industrial production, seeking to transfer technologies; others seek to be linked to scientific production through research and technological innovation (Cano, 2002, Rodríguez, 2002). In this way the universities maintain a link with the community, which influences in the better knowledge of the local, regional and national problems and informs about the directionality of the sources of work, while they recover a knowledge that must be introduced in their plans of study to look for greater capacity of adaptation of its graduates (González-Casanova, 2001, Bojalil & Luis, 2008, Espinoza, Gómez, Guamán & León, 2017).

The actions of the university management must be oriented to satisfy the needs of the social welfare and to cooperate with the public and private objectives that allow the university to develop its social function, on this depends the relevance of higher education; which must be analyzed taking into account the challenges, challenges and demands imposed by society as a whole (Gómez-Campo, 2000). The aim is to translate the overall goals and objectives of society in terms of the tasks incumbent upon higher education: training of high-level specialized personnel, research, extension activities and services, among others. The global contribution that higher education can

make, through its different functions, to the human and sustainable development of society should be estimated (Didriksson, 2000, González-Casanova, 2001, Falconí, 2014).

CONCLUSIONS

Development is not only an economic phenomenon, it is first and foremost a process of transformation, in the different spheres of human activity, which establishes relations between individuals conducive to the participation of social actors for the necessary change oriented to satisfy material needs and spiritual, individual and collective, based on the real possibilities, capabilities and knowledge of those involved.

Participation must be seen as an educational process, conscious, in which learning links and attitudes are promoted, and where the quality of it is essentially given in decision-making in order to overcome the limitations that hinder development Social.

In this context, university management must be oriented towards the fulfillment of the social function in order to ensure the welfare of the community; The importance of the university-society relationship lies not only in the need for a solid integral, technical and scientific formation of the students, with the purpose that they can intervene in the environment with the necessary preparation to generate changes towards a more equitable and just society ; besides, as a key social actor in the Latin American context, it must reach new modalities of representation and social participation, that promote the democratization of public policies, for the development and collective acceptance of ethical-moral values within the framework of a civic culture. The university must be a mediator and participant in the new relations between the state and society that promote social development.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Águila C, Y. (2004). El desarrollo local. II Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI. Cuba Socialista. Revista Teórica y Política. La Habana.
- Almeida, P. M., & Arrechavaleta, G. N. (2016). Relación Universidad-Sociedad en la Universidad Técnica del Norte. Instituto de Postgrado de la Universidad Técnica del Norte, Estudio Crítico, 2(1). Recuperado de <http://www.utn.edu.ec/ecos/index.php/2016/11/28/relacion-universidad-sociedad-en-la-universidad-tecnica-del-norte-estudio-critico/>
- Arocena, R. (2005). El perfil del actor local, su contexto y la construcción de un proyecto colectivo. Uruguay.

- Arocena, R., & Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. Universidad Nacional de La Plata. *Cuestiones de Sociología*, 12, 19-36. Recuperado de <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/download/CSn12a02/6702/>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2016). Universidades para el desarrollo. Montevideo: Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe.
- Arocena, R., Goransson, B., & Sutz, J. (2015). Knowledge Policies in Developing Countries: Inclusive Development and the 'Developmental University'. *Technology in Society*, 41, 10–20. Recuperado de [http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/knowledge-policies-and-universities-in-developing-countries-inclusive-development-and-the-developmental-university\(62b16b28-bacd-4f9d-9019-308aef41a033\)/export.html](http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/knowledge-policies-and-universities-in-developing-countries-inclusive-development-and-the-developmental-university(62b16b28-bacd-4f9d-9019-308aef41a033)/export.html)
- Bojalil J., & Luis, F. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. Reencuentro, 52, 11-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005202>
- Cano, F. M. (2002). Vínculo: academia-industria. *Revista Ciencia Administrativa*, 3, 40-44. Recuperado de <http://www.uv.mx/iescra/revistas/vinculo.htm>.
- Cárdenas-González, A. (2003). Cultura, participación social y desarrollo local. Una propuesta democrática Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos28/cultura-y-desarrollo/cultura-y-desarrollo.shtml>
- Colectivo de Autores. (2000). Selección de lecturas sobre Trabajo comunitario. La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Coraggio, J. (2003). Las políticas participativas: ¿Obstáculo o requisitos para el Desarrollo Local. II Seminario Nacional Fortaleciendo la relación Estado-Sociedad Civil para el Desarrollo Local). CENOC-CEDES-UNGS.
- De la Riva, F. (1994). Gestión Participativa de las Asociaciones. Segunda Parte. Selección de lectura sobre trabajo comunitario. La Habana: CIE Graciela Bustillos.
- Díaz, B. J. (2004). Participación y Sociedad. Los gobiernos municipales en la participación Argentina. Recuperado de http://www.cordoba.gov.ar/cordobaciudad/principal2/default.asp?ir=5_12_5
- Díaz, E., & Acuña, R. (2013). Actores clave en el desarrollo sociocultural del municipio de Bayamo. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Didriksson, T. A. (2000). Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio. En, C., Tünnermann Bernheim, F., López Segrera, La educación en el horizonte del siglo XXI. (pp. 185-199). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Espinosa-Freire, E., Gómez-Castells, M., Guamán-Gómez, V., & León-Reyes, B. (2017). La ciudad de Machala y su universidad: la articulación de políticas socio-culturales. *UTCIENCIA*, 4(2), 89-102. Recuperado de <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/68>
- Espinosa-Freire, E., Guamán-Gómez, V., & Gómez Castells, M. (2016). El continuum cultura-identidad de la comunicación y la educación ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 71-79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400009
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Falconí, F. (2014). Al sur de las decisiones. Enfrentando la crisis del siglo XXI. Quito: El Conejo.
- Fernández, L. N. (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. México: ANUIES.
- Fernández, L. N. (2012). Las políticas y la gestión universitaria en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. En, N., Fernández Lamarra (Comp.), *La gestión universitaria en América Latina*. Coronel Oviedo: Universidad Nacional de Caaguazú.
- Fernández, L. N. (2014). Universidad, Sociedad y Conocimiento. Rreflexiones para el debate. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 19(3), 663-687. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/08.pdf>
- Fernández, L. N., & Coppola, N. (2014). La reforma del 18 y la autonomía universitaria. En: Teodoro, António; Beltrán, José (Comp.). Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Fernández, L. N., & Costa de Paula, M. F. (2011). La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Gómez-Campo, V. M. (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencia y equidad social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Asociación Colombiana de Universidades.
- González-Casanova, P. (2001). La Universidad necesaria en el Siglo XXI. México: Ediciones Era.
- Gyarmati, G. (1992). Participación Social. El Salvador. Recuperado de http://www.bvs.edu.sv/adolec/tc/participacion_social.htm
- Horejs, I. (1994). Formulación y gestión de Microproyecto de desarrollo. Selección de lecturas sobre Trabajo comunitario. La Habana: CIE "Graciela Bustillos".
- Kehm, B. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? En La nueva gobernanza de los sistemas universitarios. Barcelona: Octaedro.
- Kisnerman, N., et al. (2005). Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad. Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria. La Habana: Félix Varela.
- Malagón, P. L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. Educación y Educadores, 9(2), 79-93, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288200.pdf>
- Marum, E. E. & Alvarado, N. M. (2010). La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina. Universidad de Guadalajara. Jalisco: Editorial Universitaria.
- Mureddu, C. (2008). Universidad-sociedad. Los estudiantes, ¿ejemplo de una relación fallida? Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 52, 87-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005208.pdf>
- Rodríguez, R. (2002). El debate internacional sobre la reforma de la educación superior: perspectivas nacionales. En, F., López Segura, A., Maldonado Maldonado (Coords.), Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Schugurenky, D. (2002). Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21; caso Canadá. En, R., Rodríguez, Reformas en los sistemas nacionales de educación superior. Coruña: Netbiblio-RISEU.
- Vallaey, F. (2012). Virtud, Justicia, Sostenibilidad. Una ética en 3 dimensiones para la RSE. II Congreso de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo, Academia para el desarrollo con equidad. Colombia.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Madrid: UNIVERSIA.
- Villavicencio, A. (2013). De la universidad funcional a la universidad de la razón. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villavicencio, A. (2014). Universidad, conocimiento y economía, Pre-Textos para el debate Nro. 1. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villavicencio, A. (2015). Universidad: calidad, excelencia y evaluación. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

53

LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA FORMATIVA MEDIADA POR EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES

TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION: A TRAINING PROPOSAL MEDIATED BY THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATIONS

MSc. Eugenia Palomeque Solano¹
E-mail: mpalomeque@utmachala.edu.ec

MSc. Vicente Arias Montero¹
E-mail: varias@utmachala.edu.ec

MSc. Miguel Orlando Espinosa Galarza¹
E-mail: vmespinosa@utmachala.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Palomeque Solano, E., Arias Montero, V., & Espinosa Galarza, M. O. (2018). La capacitación docente en la educación superior: propuesta formativa mediada por el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Conrado*, 14(65), 410-415. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El actual contexto para la enseñanza universitaria exige que sus docentes sean capaces de articular los conocimientos específicos de las materias que imparten con el dominio de las herramientas que ofrecen las tecnologías. Esta necesidad demanda que los profesores desarrollen la enseñanza a partir de un diseño curricular bien estructurado que responda a los objetivos propuestos para cada materia. Partiendo de un diagnóstico en el trabajo se realiza una propuesta dirigida a contribuir a la superación en Informática de los docentes universitarios mediante un grupo de actividades formativas. Con ésta se pretende actualizar los conocimientos y habilidades de los cursantes en el dominio de los sistemas de aplicación en el contexto educacional.

Palabras clave:

Aprendizaje, formación y superación docente, TIC.

ABSTRACT

The current context for university education requires that its teachers are able to articulate the specific knowledge of the subjects they teach with the mastery of the tools offered by the technologies. This need requires teachers to develop teaching from a well-structured curriculum that responds to the objectives proposed for each subject. Starting from a diagnosis in the work, a proposal is made to contribute to the improvement in Informatics of university teachers through a group of training activities. This aims to update the knowledge and skills of students in the domain of application systems in the educational context.

Keywords:

Learning, teacher training and improvement, ICT.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI exige a los profesionales en mayor grado la utilización de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC), lo cual va dejando de ser algo novedoso y espectacular para irse convirtiendo en una realidad integrada a la vida de los seres humanos. La oleada de adelantos tecnológicos alcanza todas las esferas del desarrollo del hombre, incluida su educación y formación, como una necesidad de la evolución social, provocada, a su vez, por esos adelantos. Esto se ha traducido en una revolución tanto en la enseñanza presencial como a distancia. La pedagogía acompañada del nuevo paradigma tecnológico, supondría una visión nueva en la formación del individuo, en su aprendizaje, en la relación entre los actores del proceso educativo y en su formación a lo largo de toda la vida.

La multimedia, las redes, los sistemas de autor, por citar algunas, son técnicas que, conocidas sus potencialidades se pueden convertir en herramientas de gran ayuda para el proceso de enseñanza aprendizaje, brindándole a los docentes posibilidades de trabajo atractivas, y potencialmente innovadoras, incluso se pudiese pensar en desarrollar actividades que, sin su existencia, habría sido imposible programar.

Para la introducción de la Informática en el campo educativo los docentes deben estar preparados y desde el referente de la formación permanente, asumir la responsabilidad de la integración de estos recursos en la esfera educacional, con espíritu maduro y crítico, comprender el papel que deben desempeñar como usuarios y productores de nuevas herramientas didácticas que permitan experimentar nuevos caminos de acceso a la información, nuevas y más eficientes vías de comunicación, y lo que es más importante, nuevos métodos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que lo hagan más eficaz.

Para que puedan lograrlo, se impone la superación en Informática a la luz de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones del personal docente en activo, sobre todo de la mayoría de los profesores que no son de la especialidad, que también están implicados en el logro de la inserción de la Informática en el ambiente educativo. Las tendencias mundiales contemporáneas han impuesto la necesaria transformación de los métodos en la enseñanza de distintas materias y de esto no se encuentra exenta la Informática, posibilitando una mayor aproximación del estudiante a futuras situaciones dentro del ejercicio de su profesión. En este punto es importante resaltar la significación que ofrece la utilización de los Software Educativos ya sea para su uso de manera general o en materias específicas.

Estudios realizados y la propia práctica han demostrado las potencialidades que posee la integración de los conocimientos informáticos con los contenidos de las materias de los currículos. Estos trabajos realizan propuestas modelísticas para la aplicación de las habilidades informáticas a través de la resolución de tareas docentes, proyectos investigativos, actividades extra docentes, entre otras. En cada caso debe estar muy bien concebida la orientación y control de estas actividades para que esto se revierta en la adquisición y profundización del conocimiento informático y de las materias en las que se aplique, constituyendo a su vez una forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo anterior, en nuestro trabajo contribuimos a la superación en Informática de los docentes universitarios, como vía para un mejor desempeño de sus funciones laborales, tomándose como campo de acción el curso de postgrado, defendiéndose la idea que la actualización de los docentes universitarios en materia de computación en el contexto de las tecnologías de la información puede ser resuelta mediante una acción de naturaleza curricular flexible y participativa que contribuya a su excelencia pedagógica.

DESARROLLO

Las TIC y su uso en la enseñanza en la actualidad resultan imprescindibles como apoyo a la docencia. Las tecnologías son consustanciales al proceso de aprendizaje, pues en primer lugar, las mismas están cada vez más incorporadas al propio desarrollo humano y por tanto esto se refleja también en los espacios docentes. Su uso habitual en la enseñanza tiene que ver con el logro de una formación más dinámica y contextualizada. En el ámbito pedagógico son fundamentales tener bien presentes los objetivos a lograr, los contenidos, los métodos y los procedimientos, lo cual impone a los docentes el reto de una concepción del proceso docente- educativo capaz de ser sistematizado en la misma medida de su implementación.

El entorno tecnológico, como componente determinante del contexto social, ha traído como consecuencia la presencia de los recursos informáticos en casi todos los espacios de la cotidianidad y en el caso particular de la enseñanza tiene su sitio bien determinado y en constante transformación y evolución.

La Informática como materia permite la interacción de los estudiantes con diversos softwares educativos que se encuentren a su disposición en el proceso de enseñanza, los cuales a su vez posibilitan una mayor familiarización y dominio de las prestaciones que ofrecen la navegación y las herramientas de búsqueda de contenidos necesarios

para su aprendizaje, dígase conocimientos informáticos y de otras materias.

En el proceso de enseñanza aprendizaje se efectúan intercambios y comunicación entre los estudiantes orientados por los docentes y en ese sentido se materializan procesos cognitivos con la información que se les brinda o con aquella que deben indagar. En ese caso las TIC aportan un gran potencial, pues apoyan este proceso de diversas maneras, dígase mediante las redes de laboratorios, la Intranet o el Internet, posibilitando el acceso a las más amplia y diversa información, así como a vías de comunicación locales, territoriales y globales. Cuando en un centro de enseñanza se implementa a plenitud el uso de las TIC se potencia una dinámica en la cual el acceso a la información está disponible en todo momento, así como la comunicación y el intercambio de conocimientos y bibliografías que en definitiva redundarán en una continua relación docentes-estudiantes.

La educación en la actualidad no debe propiciar que los estudiantes se conviertan en depositarios de grandes volúmenes de información propiciada por los docentes; los caminos por los que transitan las tendencias actuales en educación se sustentan en el principio de aprender a aprender y en una educación para toda la vida. Estas tendencias sustentan el hecho de que las formas de enseñanza deben ser transformadas y el proceso de enseñanza aprendizaje se parezca cada vez más a la realidad que nos rodea y prepare a estudiantes y docentes para el futuro.

Uno de los hechos que más ha impactado en los últimos tiempos es la posibilidad de impulsar la educación a distancia. En gran medida las conexiones a través de redes locales e Internet han propiciado este proceso el cual se apoya a su vez en materiales didácticos y servicios telemáticos como herramientas para la comunicación entre los estudiantes y profesores en lo que se conoce como aprendizaje colaborativo.

Los docentes, por tradición, han sido los principales protagonistas del proceso de enseñanza toda vez que se reconoce su papel en la trasmisión de conocimientos. En la actualidad este rol es menos determinante en la medida en que los estudiantes gestionan el conocimiento con la guía y conducción del docente y sus compañeros. De esta manera el profesor deja de ser el único referente y se establece una comunidad con un carácter colaborativo.

Autores como Gisbert (2002); y Cabero (2006), que proponen una clasificación de las funciones que deben asumir los profesores en espacios colaborativos mediados por TIC. Marquès (1999), también se refiere a las habilidades que debe poseer un docente para lograr un óptimo

uso de las TIC. *"En estos entornos el profesor deberá poseer diferentes habilidades para saber desenvolverse en ellos, como son: saber utilizar las principales herramientas de Internet, conocer las características básicas de los equipos e infraestructura informáticas para acceder a Internet, diagnosticar cuando es necesario más información y saber encontrarla con agilidad, conocer y saber utilizar los principales buscadores, bibliotecas y bases de datos, saber localizar listas de discusión, evaluar la calidad de la información que se obtiene, evaluar la idoneidad de la información obtenida, y saber aprovechar las posibilidades de comunicación que ofrece Internet"*. (Marquès, 1999, citado por Cabero, 2000)

Cualquier uso de las tecnologías requiere tener las capacidades para incorporarlas al ejercicio de la enseñanza. No obstante, es pertinente mencionar el hecho de que no necesariamente esto requiere una formación profesional específica, los docentes pueden adquirir estas competencias con procesos de capacitación progresiva.

La novedad de nuestro trabajo radica en la metodología empleada para el establecimiento de una propuesta de superación en Informática para docentes universitarios. Resultan escasas las investigaciones que revelen los contenidos informáticos que deben dominar los mismos ante la evolución de las técnicas informáticas, que les permitan cumplir con la interdisciplinariedad inter-materia y contribuir a la introducción de la Informática en la enseñanza y su significación práctica se encuentra en el logro de la implementación de un curso de actualización en Informática para la superación de profesores universitarios, con el objetivo de propiciar un carácter permanente de la superación, el desarrollo de la competencia necesaria para una práctica profesional transformadora a través de la cultura adquirida.

A partir del diagnóstico realizado, se han tenido en cuenta algunos aspectos para realizar la propuesta de capacitación. Inicialmente se considera necesaria la promoción y acompañamiento de los docentes en los procesos de análisis individual y colectivo, con la incorporación de acciones formativas vinculadas a las TIC de manera gradual. En este caso se propone que el docente a cargo se convierta en una especie de tutor que facilite la aproximación deseada a los diversos recursos informáticos y no sea un mero capacitador. Para ello el profesor debe ceder su protagonismo tradicional, convertirse en un mediador capaz de incorporar la utilización de recursos basados en TIC y sobre todo aplique métodos que conduzcan a un cambio en las prácticas de enseñanza.

Según Kolb, et al. (1997), un aprendizaje experiencial *"es aquel que conduce de la observación y reflexión, a*

construir conceptos abstractos y generalizaciones que se conviertan en hipótesis para poner a prueba en la acción futura en un ciclo continuo".

La propuesta que se presenta en esta investigación se diferencia de la capacitación tradicional puesto que abarca mucho más que el hecho de conocer la herramienta, se trata de un proceso de inducción y de afianzamiento de la experiencia, pero con una guía que sirva de apoyo en una instancia presencial.

Se recomienda que los encuentros se realicen de forma presencial, con la frecuencia que sea más conveniente, una vez por semana o por mes, por ejemplo. Esta propuesta para ser aplicada necesita la conducción de un docente con experiencia en tecnologías y por tanto comparta su experiencia con los otros docentes. En el nivel superior de enseñanza la formación docente para el uso apropiado de TIC posee algunas variables que no se deben perder de vista. La necesaria transformación de las formas y métodos de enseñanza por parte del docente tiene que asociarse a una gestión institucional que brinde al mismo la posibilidad de profundizar y sistematizar los nuevos recursos informáticos y además la capacidad de reflexionar sobre los mismos para un uso crítico en el ejercicio de la docencia.

Propuesta de Programa

Objetivos generales

- » -Dotar a los cursantes de una cultura general en materia de las tecnologías de la información y la comunicación que les permita constatar la significación de estas en el contexto educativo contemporáneo.
- » Actualizar los conocimientos y habilidades de los cursantes en el dominio de los sistemas de aplicación en el contexto educacional.

Plan temático

Tema	Título	Conf.	Laborat.	Total
I	La Informática en el contexto de las TIC	8	-	8
II	Sistemas de aplicación sobre interfaces gráficas de usuario		40	40
III	Redes en el contexto educacional	16	16	
IV	Algunos elementos de las aplicaciones educativas	4	12	16
Total (horas)		-	12	68
				80

Sistema de Contenido:

Tema I: La Informática en el contexto de las NTI.

Las nuevas tecnologías en el contexto de la sociedad actual. Factores que han posibilitado el desarrollo de la NTI. Influencia de las NTI en la educación. Ventajas y riesgos. Los sistemas multimedia en el marco de las NTI y su papel en la educación. Productos multimedia educativos. Paradigmas de interfaces y navegación. La telemática en el contexto educativo y su vínculo con la educación a distancia.

Tema II: Sistemas de aplicación sobre interfaces gráficas de usuario.

Evolución de los sistemas de aplicación. Introducción a los procesadores de texto. Funciones básicas. Interface. Empleo de los utilitarios más importantes. Introducción a los sistemas de gestión de bases de datos. Tipos de bases de datos. Bases de datos relacionales. Funciones básicas. Interface. Consultas. Informes. Introducción a las hojas de cálculo. Funciones básicas. Interface. Gráficas de la estadística descriptiva. Introducción a los sistemas de presentación. Funciones básicas. Interface. Distribución de presentaciones.

Tema III: Redes en el contexto educacional.

Introducción a las redes. Tipos de redes. Protocolos de comunicación. Intranets e Internet. Servicios del protocolo TCP/IP. Navegadores. Creación de páginas Web. Impacto educativo de las redes.

Tema IV Algunos elementos de las aplicaciones educativas.

La computadora en el contexto de los medios de enseñanza. Tipos de aplicaciones educativas. Etapas en la confección de una aplicación multimedia. Guión de una aplicación educativa.

Sistema de habilidades

- Manipular la Interface del sistema de manera que le permita resolver los problemas que se aborden.
- Encontrar soluciones a problemas inherentes al dominio del sistema a través de la interacción con su ayuda.
- Dominar las funciones básicas del sistema objeto de estudio vinculadas con la creación, procesamiento y almacenamiento de la información inherente al sistema.
- Manipulación de herramientas básicas orientadas a la solución de problemas vinculados con el sistema en cuestión.

- Adaptar el sistema y su interface a los requerimientos del usuario.
- Manipular un navegador o visualizador de documentos HTML.
- Operar con una herramienta para la confección de páginas Web.
- Clasificar una aplicación educativa atendiendo a la taxonomía empleada.
- Confeccionar aplicaciones educativas sencillas.

Recomendaciones Metodológicas Generales

La metodología imperante deberá poseer un enfoque problemático orientado fundamentalmente a desarrollar el pensamiento algorítmico, en tal sentido el logro de sucesiones de indicaciones con carácter algorítmico (inclusive para un mismo problema) deberá funcionar como base orientadora en la solución de los problemas planteados. Otra de las líneas directivas imperantes deberá ser el tratamiento de invariantes operacionales.

Teniendo en cuenta que los receptores del curso tienen la doble condición de estudiantes y profesores, el docente del curso deberá enfatizar el empleo de la computadora como herramienta y como medio para lograr promover un conjunto de reflexiones que permitan constatar la utilidad de la computadora en tal sentido.

Los encuentros pueden extenderse de dos a cuatro horas, en dependencia de las características del tema, las necesidades de los participantes y las posibilidades de acceso al equipamiento, lo que deberá ser ajustado en cada edición del curso.

Es recomendable que se disponga en cada encuentro de una computadora para el profesor y para cada estudiante, conectadas en red mediante el programa NetMeeting, el cual permite tener un control absoluto de los dispositivos de entrada-salida de las máquinas de los estudiantes.

Especial énfasis deberá hacerse al desarrollo de habilidades orientadas a "aprender a aprender" para lo cual resulta determinante el trabajo con las ayudas de los sistemas abordados. Para aprovechar con mayor eficiencia el carácter flexible del diseño se recomienda elaborar una prueba de diagnóstico que permita adaptar los contenidos a las características grupales.

El profesor deberá crear condiciones de aprendizaje en las clases prácticas que permitan dar atención a las características individuales de los cursantes. Para esto puede resultar muy útil la preparación de guías para las actividades prácticas que, aunque se distribuyan por puesto de trabajo, promuevan un desarrollo individualizado. En

tal sentido estas guías deberán proponer tareas para cada miembro del equipo de trabajo. Las dificultades que presenten los equipos deberán debatirse al nivel de colectivo en dependencia de su grado de generalidad.

Sistema de evaluación:

Se realizará a través de actividades prácticas y seminarios. Se tomarán como indicadores el dominio de los contenidos y las habilidades vinculadas con la interpretación y ejecución de los algoritmos de trabajo.

Bibliografía a consultar en el curso:

- Area, M. (2006). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Bosco, A. (2007). Profesores y estudiantes haciéndose competentes con las TICs. Una visión global. En, R. Cabello, y D. Levis. (2007). Medios Informáticos en la educación a principios del siglo XXI. Buenos Aires: Prometeo.
- Bouzá, G. (1997). El guión multimedia. Madrid: Anaya.
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.
- Casamayor, G. (2008). La formación online. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning. Barcelona: Graó.
- Dellepiane, P. (2011). El rol del docente facilitador para proporcionar el aprendizaje experiencial en enseñanza superior. XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla.
- Fraire, M. (2011). Propuestas sobre las funciones del tutor desde el enfoque sociohistórico en la capacitación docente a distancia. (Tesis en Tecnología Educativa). Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Gates, B. (1995). Camino al futuro. México: Impresora y Maquiladora de Libros MIG. S.A. de C. V.
- Salinas, J. (2002). ¿Qué aportan las tecnologías de la información y la comunicación a las universidades convencionales? Algunas consideraciones y reflexiones. Revista Educación y Pedagogía, 14(33), 91-105. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232242517'_Que_aportan_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_a_las_universidades_convencionales_Algunas_consideraciones_y_reflexiones

CONCLUSIONES

Existe consenso en comprender que el actual contexto demanda docentes con competencias profesionales más sistematizadas y el uso de las TIC debe ser una de las que mayor peso tenga en la formación general de los docentes universitarios. La propuesta de superación que se esboza en este trabajo pretende lograr un docente que posea los conocimientos necesarios para enfrentar la

superación autodidacta y el uso de las herramientas informáticas en su práctica educativa y formadora. En este caso resulta conveniente que el docente se desarrolle como agente capaz de producir, adaptar y contextualizar los materiales de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero, J., & Román, P. (2013). Un referente básico para la formación en Internet. Madrid: MAD.

Gisbert, M., et al. (2014). El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. En, M., Cebrián, et al., Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Málaga: Editorial ICE.

Kolb, A., Irwin, M., & McIntyre, M. (2016). Psicología de las organizaciones: Experiencias México. México: Prentice-Hall Inc.

Marquès, P., Dorado, C., Bosco, A., Santiveri, N. (2015). Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ECTS. Las claves del éxito. Recuperado de <http://www.peremarques.net/ectstic2.htm>

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



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