

COLECCIÓN
INTERNACIONAL
DE

21

TOMO

INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

FORMACIÓN,
APRENDIZAJE Y
METODOLOGÍAS

editorial
redipe



Título original

FORMACIÓN, APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS

Autores Varios

ISBN: 978-1-951198-17-6

Primera Edición, Enero 2020

Editorial

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker - Books in Print, Estados Unidos.

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial

Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico

Clotilde Lomeli Agruel. *Cuerpo Académico Innovación educativa, UABC, México*

Julio César Reyes Estrada. *Investigador UABC, Coordinador científico de Redipe en México*

Maria Ángela Hernández. *Investigadora Universidad de Murcia, España; Comité de calidad Redipe*

Maria Emanuel Almeida. *Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal. Comité de calidad Redipe*

Carlos Arboleda A. *Investigador Southern Connecticut State University (USA). Comité de calidad Redipe*

Mario Germán Gil. *Universidad Santiago de Cali*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía
editorial@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

Contenido

9 PRESENTACIÓN. Formación, aprendizaje y metodologías

Lexinton Cepeda Astudillo· Ph.D, Investigador Universidad Nacional de Chimborazo

21 COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DIDÁCTICAS. Karina Trejo Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Ciudad de México.

45 INFLUENCIA DEL ABP EN EL NIVEL DE RAZONAMIENTO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Leidy Lorena Herrera Briñez- Mariela del Pilar Gómez Castro, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Vicerrectoría Tolima.

63 EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. María Piedad Rivadeneira Barreiro, Boris Isaac Hernández Velásquez, Daniela Lorena Loo Lara y Mayra Monserrate Palma Villavicencio.

- 73 LOS MAESTROS Y SU FUNCIÓN COMO FOMENTADORES DEL VALOR DE LA SOLIDARIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.** Dr. Carlos Adolfo Sanabria Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.
- 83 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DE EGRESO: REFERENTE PARA EVALUAR EL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN.** Gloria del Jesús Hernández-Marín, Leticia Arias Gómez, Silvia Esthela Yon Guzmán y Erick Cajigal Molina, Facultad de Ciencias Educativas, Universidad Autónoma del Carmen, México.
- 109 CURRÍCULO OCULTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE.** Carlos Jaramillo Terán - Darwin Jaramillo Villarruel - Widmar Báez, Universidad Técnica del Norte.
- 133 LAS TEORÍAS NO EUCLIDIANAS Y LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA COMO PROPUESTA ACADÉMICA PARA COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DEL UNIVERSO.** Walter Spencer Viveros Viveros, Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, Colombia.
- 147 ESBOZO DE UNA EVALUACIÓN INTEGRADORA DE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE.** Karina Trejo Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- 165 LA ESTRATEGIA DE PENSAR EN VOZ ALTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.** María Piedad Rivadeneira Barreiro y Boris Isaac Hernández Velásquez, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

- 175 FACTORES QUE INTERVIENEN PARA EL DISEÑO DE CURRÍCULOS PERTINENTES EN CONTEXTOS DE MULTICULTURALIDAD Y POBREZA.** Emilson Ortiz Rojas y Lina Aydee Montes Oyola, Universidad de Córdoba, Colombia.
- 191 LA GESTIÓN DE CAPITAL HUMANO EN LA DETECCIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES DE DOCENTES, PARA SU SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CDMX DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA.** Griselda Cedillo Alcántara, Universidad la Salle, CDMX.
- 221 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE: BENEFICIOS Y VENTAJAS PARA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO L2.** Numas Armando Gil Olivera, Universidad del Atlántico, Colombia.
- 235 REFUERZO ACADÉMICO Y LA CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJES DE MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA MEDIA.** Paola Nicole Córdova Viteri - Helder Marcell Barrera Erreyes, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato.
- 253 SIGNIFICANT EXPERIENCE: ACADEMIC WRITING AND COLLABORATIVE WORK IN MASTER OF EDUCATION.** Edwin Mauricio Santa Jiménez, Claudia María Mesa Torres, Isabel Cristina Aristizabal Zuluaga, Universidad Pontificia Bolivariana.
- 263 LAS REDES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.** Derly Cervantes Cerra, Universidad del Atlántico.

- 273 HÁBITOS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.** Zoila García García, Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
- 295 CONDUCTAS SEXUALES Y EMOCIONALES INFANTILES.** Yolanda Paola Defaz Gallardo, Lorena Aracely Cañizares Vásconez, María Fernanda Constante Barragán, Universidad Técnica de Cotopaxi.
- 313 IMPACTO DEL NEGOCIADOR INTERNACIONAL EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS Y LA PAZ.** Ana Rita Villa Navas, Clara Judith Brito Carrill y Meredith Leonor Jiménez Cárdenas de la universidad de la Guajira.
- 331 A COMPREHENSIVE OVERVIEW ON THE FUNDAMENTALS OF CURRICULUM DEVELOPMENT: UNDERSTANDING KEY INTERRELATED THEORETICAL ASPECTS.** Diego Ortega-Auquilla- Irma Fajardo-Pacheco - Johanna Cabrera-Vintimilla- Paul Siguenza-Garzón, Universidad Nacional de Educacion (UNAE), Azogues, Ecuador.
- 363 EFFECTS OF THE CLIL APPROACH IN ORAL PRODUCTION OF ENGLISH STUDENTS IN THE SECOND YEAR OF THE UNITED GENERAL BACCALAUREATE AT A HIGH SCHOOL IN CUENCA, ECUADOR,** Jhonny Benalcázar- Bermeo - Escuela de Educación Básica Héctor Sempértegui García, Cuenca, Ecuador. Diego Ortega-Auquilla, UNAE.
- 383 ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES ASOCIADAS A LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CIUDAD DE LOJA.** Livia Isabel Andrade Quizhpe Geovanny Eduardo Cuenca Nairobi Jaqueline Pineda Cabrera Carmen Delia Sánchez León, Julio Cesar Alvarado Chamba, Jhon Remigio Espinosa Iñiguez, Dolores Lucia Quinde, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

- 405 FACTORES DE REPROBACIÓN DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL, CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (FEBRERO-JUNIO 2019).** María José María José Guillermo Echeverría, Yazmín del Carmen Pérez Nares, Melenie Felipa Guzmán Ocampo, Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas.
- 417 TEST DE FINDRISK ESTRATEGIA POTENCIAL PARA DETECCION DE RIESGO DE DIABETES TIPO 2 EN 3 DISTRITOS DE LIMA-PERU 2017.** María Jackeline Cuéllar Florencio, Edith Noemí Calixto de Malca, Luz Elena Capcha Caso Santa, Dolores Torres Alvarez Marcos, Julio Saavedra Muñoz, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Introducción

PRESENTACIÓN. Formación, aprendizaje y metodologías

Lexinton Cepeda Astudillo¹ Ph. D,

Investigador Universidad Nacional de Chimborazo

Tres temas relevantes agrupan los capítulos que configuran este tomo XXI de la Colección Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica de Redipe. Derivan de procesos indagativos e investigativos. Unos constituyen trabajos de revisión y de reflexión propositiva; otros representan resultados de investigación. Todos configuran aportes inobjetable al estado del arte de la educación, la pedagogía, las ciencias naturales y sociales, entre otros campos del saber. Veamos.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DIDÁCTICAS. Artículo de investigación elaborado por la académica mexicana Karina Trejo Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Ciudad de México. Presenta una moción de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de diversas tendencias didácticas. Para cumplir con este cometido, el

¹ Institución: Universidad Nacional de Chimborazo. Correo electrónico: lcepeda@unach.edu.ec o lexcep@gmail.com https://www.researchgate.net/profile/Lexinton_Cepeda_Astudillo <https://scholar.google.es/citations?user=RcDimLsAAAAJ&hl=es>

texto se dividió en tres secciones. Primero, se abordan las nociones de didáctica y de proceso de enseñanza-aprendizaje. Después, se analizan las concepciones y características más significativas de las didácticas en cita. Y finalmente, se bosqueja la propuesta aludida. El estudio es de carácter propositivo. Se llevó a cabo a través de un método general del conocimiento que es el análisis. Se seccionaron los objetos de estudio (didáctica, proceso de enseñanza-aprendizaje y tendencias didácticas), con el propósito de develar su significado y características a fin delinear un bosquejo de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

INFLUENCIA DEL ABP EN EL NIVEL DE RAZONAMIENTO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Artículo de investigación autoría de Leidy Lorena Herrera Briñez- Mariela del Pilar Gómez Castro, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Vicerrectoría Tolima. La habilidad de razonamiento permite realizar la búsqueda de información, el análisis de la misma y dar solución a determinada situación problema por resolver; para su fortalecimiento se ha hecho necesaria la inclusión de estrategias didácticas en los procesos de enseñanza aprendizaje que faciliten su desarrollo, una de esas estrategias es el aprendizaje basado en problemas. La presente investigación propuso como objetivo determinar la influencia de la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas en el nivel de razonamiento de un grupo de estudiantes de educación superior. Dentro de los resultados obtenidos se encuentra, en cuanto a la clasificación del test en los niveles concreto, formal y postformal un leve aumento de la cantidad de sujetos que pasaron de la clasificación concreto a la formal. Sin embargo, con el principal análisis de dichos resultados se pudo concluir que las diferencias entre fase y fase no son significativas respecto a lo esperado, debido a factores como la limitación de tiempo para la aplicación del ABP. Finalmente, en las conclusiones se aboga por una evaluación que considere el aprendizaje desde la experiencia, lo cual requiere poner el acento en una aproximación cualitativa en los procesos evaluativos.

EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Artículo de reflexión propositiva elaborado por las académicas ecuatorianas María Piedad Rivadeneira Barreiro, Boris Isaac Hernández Velásquez, Daniela Lorena Lora Lara y Mayra Monserrate Palma Villavicencio. Manifiestan que los nuevos retos de la educación sugieren desarrollar el pensamiento crítico

en los estudiantes como base esencial de la educación (autoeducación) e incluso de la investigación. De acuerdo con Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), a lo largo de la historia los académicos han propuesto diferentes definiciones de pensamiento crítico, llegando al consenso de que para desarrollar este tipo de pensamiento no basta con poseer ciertas habilidades que lo componen sino también usarlas.

LOS MAESTROS Y SU FUNCIÓN COMO FOMENTADORES DEL VALOR DE LA SOLIDARIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. Artículo de investigación a cargo del académico mexicano Dr. Carlos Adolfo Sanabria Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. Reivindica a los maestros como agentes de cambio que pueden fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante la implementación de la Escuela Crítica. Una característica de esta última es la construcción del conocimiento en equipos de trabajo. En este último modelo pedagógico, los estudiantes trabajan en equipos dentro y fuera del salón de clases. Cuando se lleva a cabo lo anterior, los integrantes del equipo se retroalimentan para entregar un trabajo solicitado por el maestro. El trabajo en equipo de alumnos fomenta la colaboración y la solidaridad de cada persona del equipo. La solidaridad fomentada por el docente cuando aplica cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La ayuda es una parte de la solidaridad del ser humano. La primera es un valor que permite reconocer la vida de otro ser humano y su dignidad como persona. El docente es un agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DE EGRESO: REFERENTE PARA EVALUAR EL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. Artículo de investigación autoría de los académicos mexicanos Gloria del Jesús Hernández-Marín, Leticia Arias Gómez, Silvia Esthela Yon Guzmán y Erick Cajigal Molina, Facultad de Ciencias Educativas, Universidad Autónoma del Carmen, México. Comparte los resultados obtenidos de 75 sustentantes evaluados por medio del Examen General para el Egreso en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), pertenecientes a cinco cohortes generacionales. Se hace un análisis descriptivo del rendimiento alcanzado en cada área disciplinar, con las cinco competencias específicas preestablecidas en el currículo del Programa de Educación (CINE 6) fundamentado en el año 2010 en la universidad de estudio.

CURRÍCULO OCULTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE.

Artículo de investigación elaborado por los colegas ecuatorianos Carlos Jaramillo Terán - Darwin Jaramillo Villarruel - Widmar Báez, Universidad Técnica del Norte. Aborda lo que se denomina currículum oculto y como afecta a la formación ética del estudiante de medicina de la Universidad Técnica del Norte- Ecuador. Se intenta determinar los puntos clave para el profesional que tiene como objetivo cumplir con los fines de la medicina del siglo XXI. La recolección de datos y el uso de las fuentes de información se realizaron mediante el método hermenéutico para el análisis e interpretación de los textos. Para este escrito se hizo la búsqueda en las bases de datos, revista y secciones de libros que cumplieron con los criterios de búsqueda y representaran un aporte importante para la construcción del presente escrito. La transmisión de conocimientos por medio de actitudes, valores y hábitos que se dan por parte de los profesores en la práctica médica define el currículum oculto. Se propone un cambio en la formación ética del estudiantes y del estudiante de medicina por medio de la reflexión sobre conflictos éticos en la práctica clínica mediante de la vivencia de los valores del profesionalismo como empatía, integridad, solidaridad, altruismo y confidencialidad que tiene como fin un comportamiento profesional ético que contribuya a una mejora en la calidad asistencial.

LAS TEORÍAS NO EUCLIDIANAS Y LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA COMO PROPUESTA ACADÉMICA PARA COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DEL UNIVERSO.

Artículo de reflexión propositiva de Walter Spencer Viveros Viveros, Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, Colombia. Indaga sobre el debate del V postulado de Euclides y el surgimiento de las Teorías no euclidianas. Manifiesta que es innegable la revolución científica que se produce a través de la contrastación del quinto postulado de Euclides, proceso llevado a cabo por varios científicos desde Saccheri hasta Riemann, que permitió a la ciencia progresar. Otra gran revolución científica fue la Einstein, quien, basado en las Teorías no euclidianas, expresa su Teoría de la relatividad, comprobando que el espacio y el tiempo son relativos y no son absolutos como lo estipulaba Newton. Finalmente, se hace transversal a las teorías o paradigmas científicos como la Teoría celular, la estructura de la molécula de ADN, la explicación del enlace químico y la estructura geométrica de las moléculas en tres dimensiones. Tales conjeturas han sido generadas con el fin de comprender el mundo y plantean una

revisión a la forma de orientar las ciencias naturales en general y la química en particular. Por otro lado, se relacionan situaciones erróneas de la enseñanza-aprendizaje y evaluación en casos puntuales como la geometría molecular, a nivel de la representación geométrica de los componentes estructurantes de los seres vivos como la célula, tejidos, órganos y sistemas.

ESBOZO DE UNA EVALUACIÓN INTEGRADORA DE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE.

Artículo de investigación autoría de la académica mexicana Karina Trejo Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Sirve el propósito de plantear una propuesta de evaluación integradora de los principales factores que inciden en el aprendizaje, en virtud de que se considera que si el aprendizaje implica al educando en su totalidad, la evaluación de tal aprendizaje también podría realizarse de una forma global e integrada de los principales factores que en él intervienen. El estudio se divide en tres apartados. En el primero, se aborda una noción de aprendizaje; en el segundo, se describen los principales factores que influyen en el aprendizaje y en el último, se presenta un bosquejo para integrar dicha evaluación. El método seguido para el desarrollo del estudio es el análisis, toda vez que se examinaron como objeto de estudio: el aprendizaje y los factores que intervienen en éste con el propósito de revelar el significado del primero y las dimensiones de estos últimos, a fin de plantear a través de ello el esbozo de una evaluación en este sentido.

LA ESTRATEGIA DE PENSAR EN VOZ ALTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Artículo de investigación elaborado por los académicos ecuatorianos María Piedad Rivadeneira Barreiro y Boris Isaac Hernández Velásquez, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Tiene como objetivo indagar sobre la influencia de la estrategia de pensar en voz alta sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Dentro del estudio participaron 36 estudiantes de una universidad pública ecuatoriana. Al momento del estudio, los estudiantes estaban tomando un curso de suficiencia de inglés exigido dentro del currículo de sus carreras. Su selección fue no aleatoria. Los datos se obtuvieron de una prueba de ubicación, pruebas de comprensión lectora, notas de observación y actividades grabadas de pensar en voz alta. Estos datos fueron analizados con estadística descriptiva y sus resultados revelaron un nivel aceptable de comprensión lectora por parte de los participantes durante la primera prueba de

lectura mientras que en la segunda prueba tuvieron un bajo rendimiento. Por otro lado, los estudiantes evidenciaron una gran falta de conocimiento y comprensión respecto a los temas presentados durante las actividades de pensar en voz alta.

FACTORES QUE INTERVIENEN PARA EL DISEÑO DE CURRÍCULOS PERTINENTES EN CONTEXTOS DE MULTICULTURALIDAD Y POBREZA.

Artículo de investigación autoría de los académicos Emilson Ortiz Rojas y Lina Aydee Montes Oyola, Universidad de Córdoba, Colombia. Orientada a establecer los factores más destacados que intervienen en el diseño e implementación de un currículo pertinente en contextos multiculturales, de pobreza y vulnerabilidad, caso la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, ubicado en la región de la costa caribe colombiana. El contexto de esta Institución educativa refleja el contexto de la mayoría de Instituciones educativas oficiales de la costa caribe colombiana, con una gran diversidad y riqueza étnica, cultural y natural, que contrasta con los elevados indicadores de pobreza y vulnerabilidad social de su población estudiantil.

LA GESTIÓN DE CAPITAL HUMANO EN LA DETECCIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES DE DOCENTES, PARA SU SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CDMX DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA.

Artículo de investigación autoría de la académica mexicana Griselda Cedillo Alcántara, Universidad la Salle, CDMX. Presentar el análisis en torno a los resultados de un estudio para la detección de las competencias laborales como parte del proceso de selección de los docentes a través del área de capital humano, como pre-requisito para su ingreso a la universidad; las competencias son importantes en el docente, pero si no se detectan no es restrictivo para darle continuidad en su proceso de contratación y se le da más énfasis en la información de su desempeño académico-laboral, el cual se considera suficiente para aprobar su capacidad para cumplir con las expectativas en la docencia. Los principales hallazgos revelan que las competencias laborales como: orientación al cliente, conocimientos disciplinares y procedimentales (técnicos), así como el trabajo en equipo se presentaron con más frecuencia y resultados significativos, mientras que las competencias que se detectaron en un nivel mínimo dentro de la escala que se utilizó, fueron: los valores institucionales, orden y servicio. Se recomienda a las instituciones de educación superior que dentro de la gestión de capital humano, en particular en su proceso de selección y contratación, puedan

identificar y detectar aquellas competencias laborales que tiene el docente, con el objetivo de revisar la pertinencia del perfil docente para fomentar la excelencia académica y estar preparados para las exigencias que demandan las sociedades modernas.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE: BENEFICIOS Y VENTAJAS PARA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO L2.

Artículo de investigación Elaborado por el profesor Numas Armando Gil Olivera, Universidad del Atlántico, Colombia. Se orienta al análisis las ventajas de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en favor del fortalecimiento de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para lograr tal fin se hizo una investigación documental acerca de las tecnologías de la información y comunicación que se están empleando en el aula de L2, especialmente en América Latina. Constituye una investigación teórica. Entre los hallazgos, se observó que la mayoría de los autores proponen el uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje como herramientas para facilitar el aprendizaje de L2. Coincidieron en que ayudan a mejorar la comprensión y expresión oral, así como la autonomía del estudiante, y a su vez, representan un gran aliado, especialmente para el mejoramiento del trabajo colaborativo en los estudiantes. Se afirma, sin embargo, que es necesario profundizar en estos hallazgos, en particular desde la perspectiva del docente de lenguas extranjeras.

REFUERZO ACADÉMICO Y LA CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJES DE MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA MEDIA.

Artículo de investigación elaborado por los colegas ecuatorianos Paola Nicole Córdova Viteri - Helder Marcell Barrera Erreyes, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. En este estudio se analiza y se interpreta la manera como se aplica el refuerzo académico por parte de los docentes y la forma como los estudiantes lo perciben, específicamente en la asignatura de Matemática, la cual es considerada como una disciplina compleja, pues su enseñanza se basa en metodologías tradicionales, provocando en los estudiantes sentimientos de angustia, confusión y rechazo hacia la misma. Los resultados obtenidos demuestran que los procesos de refuerzo académico no son los que influyen en la consolidación de aprendizajes. Al contrario, la interiorización de saberes se debe y está relacionada con la calidad del docente, que sin duda es un factor determinante en el proceso educativo. De esta forma se destaca la importancia de atender oportunamente cada una de las

necesidades de los estudiantes y de evaluar y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

SIGNIFICANT EXPERIENCE: ACADEMIC WRITING AND COLLABORATIVE WORK IN MASTER OF EDUCATION. Artículo de investigación a cargo de los académicos colombianos Edwin Mauricio Santa Jiménez, Claudia María Mesa Torres, Isabel Cristina Aristizabal Zuluaga, Universidad Pontificia Bolivariana. Narra las experiencias en torno a la escritura académica mediante el trabajo colaborativo en el grupo de trabajo conformado por Isabel Aristizabal, Mauricio Santa y Claudia Mesa con la dirección de la docente Mercedes Vallejo, integrante del grupo de investigación EAV (Educación en Ambientes Virtuales), en torno a la tesis de grado de la maestría en educación con énfasis en ambientes de aprendizaje mediados por TIC (Tecnologías de información y de la comunicación)” de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia, la cual se denomina “Efectos en las prácticas pedagógicas de los docentes que han desarrollado experiencias significativas con inclusión digital postuladas al Premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2010-2013.

LAS REDES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA. Artículo resultado de investigación elaborado por Derly Cervantes Cerra, Universidad del Atlántico. Analiza distintos beneficios y ventajas que el uso del teatro tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se realizó una revisión documental en la que se enfocó la relación del teatro con algunos enfoques como el enfoque comunicativo y el de tareas, que son dos de los más empleados en la enseñanza de L2. Asimismo, se basó en autores como Corral (2013), Casas (2015), Palomo (2019), entre otros. Igualmente, fue un trabajo enmarcado en el paradigma cualitativo siendo así de tipo revisión documental- descriptivo. Entre sus resultados destacó que el uso del teatro como herramienta didáctica en el aula de L2 favorece el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, en especial de la expresión y comprensión oral. Se afirma, además, que este tema requiere de un mayor acercamiento e investigación por parte de la academia.

HÁBITOS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. Artículo de investigación de la académica Zoila García García, Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Tiene como objetivo promover hábitos de estudio para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes del cuarto grado “B” de la Escuela de Educación

Básica “Manuel de Echeandia del cantón Guaranda, provincia Bolívar, periodo académico 2018-2019”. Se corroboró que cuando los alumnos adquieren hábitos de estudio, mejoran el rendimiento académico, el mismo que se evidencia en las actas de calificaciones.

CONDUCTAS SEXUALES Y EMOCIONALES INFANTILES. Artículo de revisión y reflexión propositiva, autoría de las académicas ecuatorianas Yolanda Paola Defaz Gallardo, Lorena Aracely Cañizares Vásquez, María Fernanda Constante Barragán, Universidad Técnica de Cotopaxi. Indaga sobre saberes e interrogantes que giran en torno a la conducta sexual y emocional de los niños y niñas. El carácter multidimensional del tema destaca la importancia de revisarlo desde contextos socio-históricos, llegando a concluir que los estilos de crianza y los tipos de apego serán los que marquen la vida de los niños y niñas y de los futuros adultos. Si queremos una sociedad sana debemos empezar por educar a las familias en el estilo de crianza seguro, a través de una buena planificación familiar y proyectos de vida. También se concluye que los infantes obtienen la mayor parte de su educación sexual de otros niños y de los medios de comunicación tales como programas de televisión, canciones, películas y video juegos. Por lo que se recomienda fortalecer el perfil profesional de las educadoras y capacitar a los padres de familia a través de cursos, seminarios conferencias entre otros.

IMPACTO DEL NEGOCIADOR INTERNACIONAL EN LA SOLUCION DE CONFLICTOS Y LA PAZ. Artículo resultado de investigación a cargo de las académicas colombianas Ana Rita Villa Navas, Clara Judith Brito Carrill y Meredith Leonor Jiménez Cárdenas de la universidad de la Guajira. Producto del cuarto objetivo de la investigación titulada Red de Negociación y Paz para el Desarrollo del Posconflicto en los Estudiantes del Programa de Negocios Internacionales de La Universidad de La Guajira Colombia. Pone de presente que el sujeto tiene un mundo interno poblado de relaciones vinculares donde cada uno manifiesta el rol a desempeñar. Es a partir de estas relaciones internalizadas con el mundo externo y las experiencias previas las que posibilitan la conexión con lo enigmático de la cotidianidad. Al respecto, los estudiantes de Negocios internacionales desarrollan las habilidades para administrar las operaciones comerciales en la economía global y solucionan los conflictos internacionales corporativos económicos mediante las competencias humanas basadas en el

razonamiento crítico y una visión empresarial de conjunto, haciendo posible alcanzar la concertación que generen oportunidades de negocios en cualquier parte del mundo donde se garantice la paz.

A COMPREHENSIVE OVERVIEW ON THE FUNDAMENTALS OF CURRICULUM DEVELOPMENT: UNDERSTANDING KEY INTERRELATED THEORETICAL ASPECTS.

Artículo de a nombre de Diego Ortega-Auquilla- Irma Fajardo-Pacheco - Johanna Cabrera-Vintimilla- Paul Siguenza-Garzón, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador. Es una contribución al trabajo futuro de educadores (novatos) en el campo del diseño curricular y un documento informativo para quienes están interesados en tomar liderazgo en el campo del desarrollo curricular al convertirse en especialistas curriculares. Al final, la información de este artículo nos permitirá reflexionar sobre la noción de que el desarrollo de los currículos no está limitado a directivos escolares y especialistas, sino que se abre a los docentes, involucrados diariamente en actividades curriculares tales como la planificación de lecciones, selección de materiales para el uso del aula, utilización de una variedad de metodologías de enseñanza y la creación de prácticas de evaluación.

EFFECTS OF THE CLIL APPROACH IN ORAL PRODUCTION OF ENGLISH STUDENTS IN THE SECOND YEAR OF THE UNITED GENERAL BACCALAUREATE AT A HIGH SCHOOL IN CUENCA, ECUADOR,

elaborado por los colegas ecuatorianos Jhonny Benalcázar- Bermeo - Escuela de Educación Básica Héctor Sempértegui García, Cuenca, Ecuador. Diego Ortega-Auquilla, UNAE. Refieren la necesidad de promover la producción oral de una segunda lengua ha creado la necesidad imperativa de analizar y explorar nuevos métodos y técnicas de enseñanza con el fin de desarrollar las destrezas de la comunicación oral en la lengua meta. Este estudio investiga el efecto del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en la producción oral de un segundo lenguaje en los estudiantes ecuatorianos de segundo año de Bachillerato General Unificado (BGU). Los resultados de esta investigación revelan la efectividad de AICLE en la producción oral de los estudiantes comparado con la educación tradicional de un lenguaje. Al mismo tiempo los estudiantes expresaron opiniones positivas hacia el nuevo método.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES ASOCIADAS A LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CIUDAD DE LOJA.

Artículo de investigación de Livia Isabel Andrade Quizhpe Geovanny Eduardo Cuenca Nairobi Jaqueline Pineda Cabrera Carmen Delia Sánchez León, Julio Cesar Alvarado Chamba, Jhon Remigio Espinosa Iñiguez, Dolores Lucia Quinde, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador. La salud mental y el consumo problemático de sustancias son considerados como un problema social y su estudio una prioridad. Los últimos avances en Psicología se centran en la necesidad de identificar variables de riesgo o protectoras en salud mental y consumo de sustancias. La investigación tuvo como objetivo analizar la distribución de variables psicosociales como predictores e indicadores de salud mental y consumo de alcohol en adolescentes de educación secundaria de la ciudad de Loja-Ecuador.

FACTORES DE REPROBACIÓN DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL, CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN (FEBRERO-JUNIO 2019).

Artículo de investigación de las académicas mexicanas María José María José Guillermo Echeverría, Yazmín del Carmen Pérez Nares, Melenie Felipa Guzmán Ocampo, Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas. Da a conocer los principales motivos de reprobación de los estudiantes de Comunicación y Gestión Cultural de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar), los cuales respondieron un instrumento de cuatro dimensiones: Familiar, Motivacional, Social y Académica. Como se expone en el trabajo, en la investigación se da voz a los estudiantes para que se dejen de intuir las posibles razones por las que han reprobado por lo menos un curso durante su estadía en la Universidad.

TEST DE FINDRISK ESTRATEGIA POTENCIAL PARA DETECCIÓN DE RIESGO DE DIABETES TIPO 2 EN 3 DISTRITOS DE LIMA-PERU 2017.

Artículo de investigación elaborado por María Jackeline Cuéllar Florencio, Edith Noemí Calixto de Malca, Luz Elena Capcha Caso Santa, Dolores Torres Alvarez Marcos, Julio Saavedra Muñoz, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Presenta los resultados de la investigación dirigida a contribuir en la disminución de la incidencia de la diabetes mellitus tipo 2, que cada vez incrementa en Perú, y gestionar acciones de Promoción y Prevención en Salud con los establecimientos de salud, municipalidades, dirigentes comunales, priorizando la Información,

Educación y Comunicación en Salud. El Objetivo es determinar el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en personas mayores de 18 años en 3 distritos de Lima: El Agustino, La Victoria y San Luis. El Test de FINDRISK (Finnish Diabetes Risk Score) es una estrategia potencial para tal fin, dado que es una herramienta no invasiva, de bajo costo-efectiva y sencilla que permite identificar especialmente los perfiles de riesgo en general y de los factores modificables en la prevención de la diabetes mellitus tipo 2 en los próximos 10 años en nuestra población peruana.

1

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DIDÁCTICAS

TEACHING COMPETENCES FOR THE MANAGEMENT OF THE TEACHING- LEARNING PROCESS FROM AN INTEGRATIVE VISION OF THE MAIN DIDACTIC TENDENCIES

Dra. Karina Trejo Sánchez¹

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Ciudad de México.

¹ *Dra. Karina Trejo Sánchez. karinats@hotmail.com Tel: 5585814853. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Ciudad de México.*

Filiación institucional: Profesora Investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Enlace de registro en ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638>

Enlace de registro en Google académico: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=s_8CgfMAAAAJ

Posdoctorada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco; Doctora en Derecho con vertiente en Pedagogía, aprobada con mención honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM; Maestra de Derecho con vertiente en Pedagogía, por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM; Licenciada Derecho, por la Facultad de Derecho de la UNAM. Licenciada en Psicología en Área Educativa, aprobada con mención honorífica por la Facultad de Psicología de la UNAM. Es Profesora Investigadora Titular de Tiempo Completo por tiempo indeterminado, adscrita al Departamento de Estudios Institucionales de la UAM Cuajimalpa; Coordinadora de la Licenciatura en Derecho de la UAM Cuajimalpa; Profesora de Posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, Ciudad de México. Autora de libros y capítulos de libros en editoriales nacionales e internacionales; articulista en revistas arbitradas e indexadas. Coordinadora y conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales.

RESUMEN

El objetivo del texto es presentar una moción de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de diversas tendencias didácticas. Para cumplir con este cometido, el texto se dividió en tres secciones. Primero, se abordan las nociones de didáctica y de proceso de enseñanza-aprendizaje. Después, se analizan las concepciones y características más significativas de las didácticas en cita. Y finalmente, se bosqueja la propuesta aludida. El estudio es de carácter propositivo. Se llevó a cabo a través de un método general del conocimiento que es el análisis. Se seccionaron los objetos de estudio (didáctica, proceso de enseñanza-aprendizaje y tendencias didácticas), con el propósito de develar su significado y características a fin delinear un bosquejo de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: competencias, docente, gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of the text is to present a motion of teaching competences for the management of the teaching-learning process based on an integrative vision of various didactic tendencies. To fulfill this task, the text was divided into three sections. First, the notions of teaching and teaching-learning process are addressed. Then, the most significant conceptions and characteristics of the didactic in appointment are analyzed. And finally, the aforementioned proposal

is outlined. The study is proactive. It was carried out through a general method of knowledge that is analysis. The objects of study were divided (didactic, teaching-learning process and didactic tendencies), with the purpose of revealing their meaning and characteristics in order to delineate a sketch of teaching competencies for the management of the teaching-learning process.

KEYWORDS: competencies, teacher, teaching-learning process management.

Competências de ensino para a gestão do processo ensino-aprendizagem a partir de uma visão integrativa das principais tendências didáticas

SUMÁRIO

O objetivo do texto é apresentar uma moção de competências de ensino para a gestão do processo ensino-aprendizagem, com base em uma visão integrativa de várias tendências didáticas. Para cumprir essa tarefa, o texto foi dividido em três seções. Primeiro, são abordadas as noções de processo de ensino e ensino-aprendizagem. Em seguida, são analisadas as concepções e características mais significativas da didática na nomeação. E, finalmente, a proposta acima mencionada é delineada. O estudo é proativo. Foi realizado através de um método geral de conhecimento que é a análise. Os objetos de estudo foram divididos (didático, processo ensino-aprendizagem e tendências didáticas), com o objetivo de revelar seus significados e características, a fim de delinear um esboço das competências de ensino para a gestão do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: competências, professor, gestão de processos de ensino-aprendizagem.

Competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de las principales tendencias didáticas

Dra. Karina Trejo Sánchez^{2*}

Sumario: I. Introducción. II. La didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. III. Principales tendencias Didácticas. IV. Competencias docentes para la gestión

² *Filiación institucional: Profesora Investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Enlace de registro en ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638> Enlace de registro en Google académico: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=s_8CgfMAAAAJ*

del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de las principales tendencias didácticas. V. Reflexión final. VI. Referencias.

I. INTRODUCCIÓN

La función social del docente y su papel dinamizador en la educación, le exigen competencias mucho más amplias que la relacionadas a analizar, comprender y explicar los saberes correspondientes a la o las área(s) disciplinar(es) que enseña.

En virtud de lo anterior, el contar con un repertorio de competencias de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje se torna un requisito indispensable para desarrollar la labor docente. Dichas competencias pueden ser configuradas desde los aportes de las principales tendencias didácticas para potenciar el referido proceso.

Así, el objetivo del presente texto es presentar una moción de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de diversas tendencias didácticas. Para cumplir con este cometido, el texto se dividió en tres secciones. Primero, se abordan las nociones de didáctica y de proceso de enseñanza-aprendizaje. Después, se analizan las concepciones y características más significativas de las didácticas en cita. Y finalmente, se bosqueja la propuesta aludida.

Este estudio es de carácter propositivo. Se llevó a cabo a través de un método general del conocimiento que es el análisis. Se seccionaron los objetos de estudio (didáctica, proceso de enseñanza-aprendizaje y tendencias didácticas), con el propósito de develar su significado y características a fin de delinear un bosquejo de competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

II. LA DIDÁCTICA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El vocablo didáctica viene del verbo griego didasco, que significa enseñar y de didáscalos, que quiere decir maestro, el que enseña. De ahí que se le ha llamado: teoría de la didaxis; es decir, de la docencia. Conforme a Rezzano, "la didáctica dispone de un cuerpo de reglas o preceptos que el educador aplica para obtener los fines inmediatos y mediatos de la educación"³.

³ Guillén de Rezzano, Clotilde, *Didáctica General, Décima segunda edición, Buenos Aires, Kapelus, 1965, p. 5.*

Renzo Titone afirma que “es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. Y definida en relación a su contenido, es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos”.⁴ Así esbozada, se aprecia a la didáctica como dependiente de la pedagogía. Afirmación con la cual disentimos, toda vez que la didáctica es una disciplina autónoma de la educación que cuenta con un objeto de estudio propio que es la enseñanza.

Y para Domingo Contreras, “la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuyente con las finalidades educativas”.⁵ Como se puede apreciar, el autor referido considera a la didáctica un elemento básico para cumplir con los fines educativos.

En tanto, Manuel Saavedra opina que la didáctica “Es la disciplina que tiene como tarea el estudio de los métodos y procedimientos más eficaces y adecuados para la compleja labor de la enseñanza”.⁶ De tal forma, podemos asentar que la didáctica es la disciplina autónoma de la educación que tiene como finalidad estudiar los métodos y procedimientos (técnicas de enseñanza) que aseguren el aprendizaje.

En tanto, la enseñanza y el aprendizaje han sido considerados los conceptos básicos de la didáctica. “La enseñanza es la actividad que dirige el aprendizaje. Para enseñar bien, el profesor necesita tener una noción clara y exacta de lo que realmente es aprender y enseñar, porque existe una relación directa y necesaria, no sólo teórica, sino práctica, entre estos conceptos”.⁷

Tom A. R. señala que “la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos”.⁸ De lo que se desprende que el aprendizaje es el resultado final de la enseñanza. Así, coincidimos con la idea de

4 Titone, Renzo, *Metodología Didáctica, Décima primera edición, Buenos Aires, Rialp, S.A., 1985, p.p 24 y 25.*

5 Contreras Domingo, José, *Enseñanza, Currículum y Profesorado, Segunda edición, Madrid, Akal, S.A., 1990, p. 19.*

6 Saavedra R., Manuel S., *Diccionario de Pedagogía, México, Pax, 2001, p. 51.*

7 Titone, Renzo, *Op. cit., p. 32.*

8 Cit. Pos., Contreras Domingo, José, *Op. cit., p. 21.*

José Contreras Domingo, cuando afirma que “sólo pude hablarse de la existencia de la enseñanza en la medida en que se obtenga una reacción de aprendizaje”.⁹ De ahí que, enseñar sea dirigir con método, técnicas y medios adecuados el proceso de enseñanza-aprendizaje, a efecto de lograr un aprendizaje que dure toda la vida.

De igual forma, comulgamos con la idea de que “la enseñanza auténtica consiste en proyectar, orientar y controlar experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos, sobre los datos de la materia escolar o de la vida cultural de la humanidad”.¹⁰ Esto debido a que la definición ante dicha no sólo aprecia a la enseñanza como la mera transmisión de contenidos, sino como una actividad integral, la cual implica la orientación por parte del docente para lograr la reflexión de lo aprendido por los alumnos.

Y respecto al concepto aprendizaje, se ha advertido que “es un término polisémico con distintos significados según el marco teórico desde el que se le define; puede ser un proceso mediante el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente una situación que puede o no haberse tenido antes; se le considera a la vez como una modificación favorable de las tendencias de reacción, debido a la experiencia previa, particularmente la construcción de una nueva serie de reacciones motoras complejamente coordinadas; también como la fijación de elementos en la memoria, de modo que puedan recordarse o reconocerse, o bien el proceso de analizar una situación. Algunas teorías lo definen como la adquisición de combinaciones de reacciones que capacitan al individuo para resolver, más económicamente, una situación compleja o variable, o simplemente como fenómeno de inteligencia”.¹¹

El concepto de aprendizaje ha variado con el transcurso del tiempo. En siglos pasados predominaba la noción de que aprender era memorizar, hasta que el alumno pudiera repetir las palabras del maestro o lo establecido en los libros de texto. Por tanto, si enseñar era sinónimo de indicar lecciones, aprender consistía en recitar de memoria lo aprendido.

De ahí que asentimos sobre la idea de Séneca: “el simple guardar en la memoria textos y palabras no prepara a nadie para la realidad de la vida con sus complejos problemas, no desarrolla la inteligencia, no aguza el ingenio ni estimula la

9 *Ibidem*, p. 22.

10 *Titone, Renzo, Op. cit.*, p. 37.

11 *Saavedra R., Manuel S., Op. cit.*, p. 15.

reflexión; sólo forma alumnos que repiten pasivamente lo que estudian, y que conservan esquemas mentales rígidos e invariables”.¹² Desafortunadamente, hoy en día todavía existen maestros que se rigen con esta idea. No obstante, creemos que con el simple hecho de guardar en la memoria textos y palabras no se aprende.

De ahí que coincidamos con la concepción que Luis Bohórquez tiene del aprendizaje: “adquisición de nuevas formas de conducta o la adaptación a las situaciones de vida mediante la experiencia”.¹³ Así, “el aprendizaje es un proceso operativo, en el cual cumplen un papel fundamental la atención, el empeño y el esfuerzo del alumno. Éste debe identificar, analizar y reelaborar los datos de conocimiento que reciba, e incorporarlos en su contextura mental, en estructuras definidas”.¹⁴

Como se puede apreciar, los términos enseñanza y aprendizaje son correlativos; es decir, uno supone la existencia de otro, dado que a la concepción de aprendizaje corresponde necesariamente la idea de enseñanza y viceversa. De ahí que ambos conceptos no sean independientes, sino dos actividades que se desarrollan simultáneamente dentro de un proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica dos actos: En el primero, que el maestro suscite conocimientos, hábitos y habilidades a un alumno, a través medios, en función de los objetivos y dentro de un contexto. En el segundo, el alumno se apropia de los contenidos expuestos por el maestro, o por cualquier otra fuente de información, lo alcanza a través de diversos medios. Este proceso de aprendizaje es realizado en función de los objetivos y que se llevan a cabo dentro de un determinado contexto.

III. PRINCIPALES TENDENCIAS DIDÁCTICAS

Las tendencias didácticas en las que se enmarca este estudio son: didáctica tradicional, didáctica nueva, didáctica de la tecnología educativa y didáctica crítica. Por mucho tiempo muchas de nuestras escuelas funcionaron bajo su perspectiva.

12 Cit. Pos., Titone, Renzo, *Op. cit.*, p. 32.

13 Bohorquez Casallas, Luis A., *Curso de pedagogía moderna, segunda edición, Bogotá, Cultural Colombiana, 1985, p.180.*

14 *Ibidem*, p. 33.

1. DIDÁCTICA TRADICIONAL

El nacimiento de la didáctica tradicional se remonta al siglo XVII, coincide con la ruptura del orden feudal, con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía.

A. Definición

Para Luis Bohorquez “es la didáctica basada en la actitud especulativa del idealismo y el positivismo, que desconoce las enseñanzas de la pedagogía del desarrollo, no establece nexos entre motivación y aprendizaje, su eficacia descansa en la actividad del maestro, y sus métodos son el formalismo y la memorización”.¹⁵ Víctor Cabello opina que “la didáctica tradicional da cuenta del proceso de aprendizaje como un acto que consiste en regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria y la repetición por el ejercicio”.¹⁶

B. Características

El fundamento de este tipo de didáctica se basa en el orden y la autoridad. “El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método”.¹⁷ Según lo apuntado por Salvador Moreno López, “la filosofía de la didáctica tradicional tiene una desconfianza básica del ser humano. Lo considera impulsivo, irracional, agresivo, destructivo, flojo y sin deseos de aprender”.¹⁸

Por lo anterior, dicha didáctica se fundamenta en formas de control basadas en el temor, el castigo y represalias. Al respecto Margarita Pansza nos dice que “el método garantiza el dominio de todas las situaciones, porque se refuerza la disciplina, ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos”.¹⁹ La autora de referencia encuentra como rasgos distintivos de la escuela tradicional:

- a. Verticalismo.
- b. Autoritarismo.

15 *Idem.*

16 Cabello Bonilla, Víctor, *Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica, Perfiles educativos. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM. Julio-Diciembre, núm. doble 49-50, p. 29.*

17 Pansza G, Margarita, *et. al., Fundamentación de la Didáctica, Tomo I, Gernika, S.A., México, 2000, p. 51.*

18 Moreno López, Salvador, *La Educación centrada en la persona, segunda edición, México, Manual Moderno, 1983, p. 3.*

19 Pansza G, Margarita, *et. al., Fundamentación..., Op. cit. p. 51.*

- c. Verbalismo.
- d. Intelectualismo.
- e. Postergación del desarrollo afectivo.
- f. Domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina.²⁰

Para Salvador Moreno,²¹ la escuela tradicional tiene como principales características que la escuela como totalidad, esta dividida en diferentes grupos que pretenden representar diversos niveles de escolaridad y diversas disciplinas de estudio. Cada grupo se reúne de acuerdo a un horario preestablecido en un salón de clases.

Al frente de cada grupo hay una persona llamada maestro, quien tiene como función principal enseñar a los alumnos una materia o contenido determinado, sobre la base de un temario preparado de antemano. El maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clases; por tanto, a él le corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos y tareas a realizar, indicar el método adecuado para trabajar, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, otorgar calificaciones por dicho aprendizaje, señalar lo que es correcto o incorrecto, establecer los criterios de validez y de verdad para las opiniones, respuestas e ideas de los estudiantes, fijar las normas de conducta, hacer que existe orden y disciplina en el salón, vigilar que los estudiantes no se distraigan ni platiquen e implementar el reglamento escolar.

El proceso de enseñanza se realiza, casi siempre, a través de exposiciones del maestro. Al estudiante le corresponde aprender, considerando el aprendizaje como la capacidad de repetir en el momento adecuado las respuestas consideradas válidas y correctas por el maestro. Además, el estudiante tiene que asistir a clases, escuchar en silencio y con atención las exposiciones del maestro, tomar apuntes, hacer las tareas y los trabajos encomendados, trabajar en la forma como se indique, hacer los exámenes, comportarse bien y no contradecir al maestro.

Por lo que toca a la evaluación, si el alumno es capaz de realizar los supuestos anteriores, recibirá una buena calificación, una medalla o un diploma, que son considerados un símbolo de reconocimiento y garantía de su aprendizaje. Las

20 *Idem.*

21 *Moreno López, Salvador, Op. cit., p. 5.*

relaciones maestro estudiante están basadas en roles y funciones impersonales más que en un encuentro interpersonal.

Pablo Rico Gallego considera como características que identifican a la didáctica tradicional las siguientes:

- a) Magistrocéntrica: todas las actividades giran en torno al docente, quien hace de la exposición su principal recurso didáctico, imponiendo ritmos y secuencias de trabajo unilateralmente.
- b) Logocéntrica: los intereses del alumno quedan relegados a un segundo término, debido a que se considera que son más importantes los contenidos de las asignaturas.
- c) Memorística: es verbalista y se basa casi exclusivamente en el cultivo de la memoria y de los aprendizajes mecánicos, soslayando la comprensión, crítica y aplicación de los mismos.
- d) Evaluatoria: en el sentido negativo, toda vez que se remite a exámenes, cuya única función es comprobar un conocimiento o la obtención de una respuesta esperada.
- e) Disciplina: exagerada, impuesta y represiva.
- f) El alumno: su rol es de pasividad extrema y es considerado únicamente como receptor de conocimientos.
- g) Los horarios: son rutinarios e inflexibles.
- h) Los espacios: todas las actividades educativas tienen como escenario único el aula cerrada.
- i) Los grupos: generalmente son clasificados atendiendo a los criterios de capacidad y sexo.
- j) Las clases: se dirigen al alumno promedio, sin considerar las diferencias individuales.²²

Dentro de esta didáctica los objetivos de aprendizaje son considerados como metas generales, se enfocan más a la enseñanza que al aprendizaje. En este sentido Margarita Pansza señala que “el aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas propósitos de la institución y del profesor, más que a explicar los aprendizajes”.²³ Los contenidos que se emplean en la enseñanza se encuentran delimitados en unidades, capítulos y temas que se pretende abarcar durante el ciclo escolar. Otra característica es que estos contenidos deben ser aceptados como un saber estático, acabado y no deben ser refutados.

Entre sus virtudes destaca que este tipo de didáctica pretende preparar al educando para la vida, formando su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo.²⁴

2. DIDÁCTICA NUEVA

La didáctica nueva fue concebida desde finales del siglo XIX como un ideal pedagógico. Uno de sus principales promotores fue el suizo Adolphe Ferriere (1879-1960), quien ante la didáctica tradicional, propone una actitud pedagógica de respeto a las necesidades e intereses de los alumnos, quienes conducidos con una metodología eminentemente activa, deberán desarrollar un espíritu crítico y de cooperación. Los encargados de revolucionar esta didáctica fueron médicos y psicólogos, quienes materializaron en ésta el humanismo que adquirieron en su campo de conocimientos.

A. Concepto

La expresión didáctica nueva se refiere al “contenido general de las posiciones pedagógicas que han surgido frente a los principios y métodos autoritarios tradicionales, al memorismo, verbalismo, dogmatismo y al mecanicismo en la enseñanza”.²⁵ La didáctica nueva es una respuesta al sistema rígido de autoridad de la didáctica tradicional, desplazando la atención que se centraba en el maestro, hacia el alumno. Asimismo, se le ha definido como “promotora de una educación en libertad para la libertad”.²⁶

23 Pansza, Margarita, *Operatividad de la didáctica, Vol. II, novena edición, México, Gernika, 2001, p. 42.*

24 Palación, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, Laina, 1989, p. 22.*

25 Costa, Jou, Ramón, *A propósito de la Escuela Activa, México, Nuevos Textos Educativos, 1974, p. 13.*

26 Rico Gallegos, Pablo, *Op. cit., p. 129.*

B. Características

Roger Gilbert enuncia las siguientes características de la didáctica nueva:

- a) Primado de la psicología: tiene sus bases en la psicología del educando.
- b) Mutación del papel del maestro: cambia su función de instructor a entrenador y facilitador.
- c) Pedagogía del interés: excluye toda idea de programa expuesto. Procura desentrañar las correspondencias entre las necesidades de los alumnos y los objetos capaces de satisfacerlas.
- d) La escuela en la vida: pretende penetrar la escuela plenamente en la vida.
- e) La actividad manual: hace mucho énfasis en este tipo de actividades.
- f) Espíritu creador: pretende desarrollar las facultades creativas del alumno.
- g) Respeto a la individualidad: la enseñanza intenta ser individualizada; es decir, se trata a cada alumno según sus aptitudes.
- h) Autodisciplina: pretende reemplazar la disciplina exterior por la autorregulación del grupo.²⁷

Para cumplir sus funciones adopta métodos activos, partiendo de la capacidad receptiva de los alumnos y de sus posibilidades para expresarse. Su presupuesto principal consiste en propiciar la participación de éstos en términos de plantear sus expectativas, proponer procedimientos, vivir experiencias en la realidad de su entorno, reflexionar sobre el significado de esa realidad y ejecutar acciones productivas.

Lapassade nos dice que “la función prioritaria de este tipo de didáctica se centra en la posición del maestro como creador de las condiciones que permitan al educando desarrollar sus aptitudes”.²⁸

En esta tendencia didáctica la educación esta centrada en la persona, es una forma de considerar la educación, en la cual cada persona es considerada un

²⁷ Gilbert, Roger, *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Juan Grijalbo, 1977, p. 90.

²⁸ Lapassade, G, *Grupos, organización e instituciones. La transformación de la burocracia*, Barcelona, Granica, 1977, pág. 15.

sujeto activo, creador de su propia vida y generador de sus aprendizajes. Se trata de una educación que busca promover el desarrollo integral de las personas, en un proceso de aprendizaje, descubrimiento y conocimiento para poder vivir mejor. Es entonces, una educación para la vida, en el presente, y dentro del contexto vital que cada quien tiene.

La didáctica nueva se interesa por todo el ser humano, esto es, por su inteligencia, conducta y afectividad. Cree en que cada persona es capaz por sí misma de autodirigirse adecuadamente, de elegir sus propios valores, de tomar decisiones y ser responsable de sí misma, en sus acciones, ideas y sentimientos. Esta centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. Lo que importa es como facilitar el aprendizaje significativo del estudiante.

Esta forma de educar responde a la necesidad de incluir sensaciones, sentimientos, pensamientos, valores y acciones en el proceso de aprendizaje de manera que sea integral y asimilado realmente. De esta manera, los aprendizajes se convierten en nuevos aspectos de nuestro desarrollo como personas y hacen una diferencia importante en nuestra vida. Por otro lado, se pone atención no sólo en los contenidos del aprendizaje sino en el proceso mismo de cómo aprendemos, qué hacemos para aprender y conocer, y cómo participamos en la dirección y evaluación de dicho aprendizaje, así, las personas descubren que son artífices y directoras de su propio ser y hacer.

3. DIDÁCTICA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La didáctica de la tecnología educativa se sitúa dentro del proceso de modernización de la educación que se suscitó en los años cincuenta en América Latina. Su sustento fundamental es la tecnología, entendida como “una forma de hacer y de razonar estrictamente humana, creada para facilitar la vida del hombre, potenciado su capacidad de intervenir sobre el mundo que le rodea”.²⁹ Ha evolucionado de forma considerable con la puesta en marcha de programas institucionales para la generalización del uso educativo de tecnologías. Esta didáctica surge con el uso de las máquinas de enseñanza, la elaboración de los objetivos de aprendizaje y principalmente como una corriente nueva en educación, con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, cuyo fundamento es el pensamiento pragmático de la psicología conductista, el análisis

de sistemas y en la formación de recursos humanos de corte empresarial.

A. Concepción

Desde el punto de vista didáctico, se ha definido como el “desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar escuelas como sistemas educacionales” (Gagné, 1968). “Aplicación de un enfoque científico y sistemático con la información concomitante al mejoramiento de la educación” (Chadwick, 1978). Szezurk (1978) dice que es “la aplicación práctica de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas para resolver problemas en el sistema educativo, con el objeto de optimizar la operación del mismo”.³⁰ Para Elsa Contreras e Isabel Ogalde, la tecnología educativa es “la aplicación sistemática de conocimientos científicos a la solución de problemas de la educación”.³¹ Así, la tecnología educativa es el campo del conocimiento y uso de los medios y tecnologías en el proceso educativo.

De las definiciones expuestas puede advertirse que la tecnología educativa busca por medio de la implementación de modelos administrativos sistematizados, la eficiencia de la educación.

B. Características

En este modelo educativo se pondera la planeación de los sistemas educativos, la sistematización de la enseñanza como medio para elevar el nivel de calidad académica de los alumnos y una serie de **técnicas de estudio**. Una de sus principales características es que tiene como propósito planificar el proceso enseñanza-aprendizaje de una forma sistemática, basada en conocimientos científicos y de acuerdo a su productividad; es decir, al logro de objetivos propuestos.

C.B. Chadwich señala como las principales características del modelo tecnológico las siguientes:

- a) Intervienen una gran variedad de medios, no sólo el educador, las palabras impresas y los símbolos sino también los medios auditivos, los visuales, las presentaciones en vivo, entre otros.

³⁰ De Alba, Alicia, *Tecnología Educativa: Aproximación a su propuesta*, México, UAQ, 1991, pág. 13.

³¹ Contreras Elsa y Ogalde, Isabel, *Principios de tecnología educativa*, México, EDICOL, 1980, p. 8.

- b) La toma de decisiones en el aula es compartida, involucra directamente a los estudiantes.
- c) La forma de presentación de la clase es flexible y esta basada en la naturaleza de los medios, el contenido y los requisitos específicos de la respuesta en la situación de enseñanza y aprendizaje.
- d) El papel de los estudiantes es activo y participativo.
- e) La instrucción en gran medida es individualizada, sin excluir la enseñanza grupal.
- f) La responsabilidad del aprendizaje recae en aquellos que están a cargo del aprendizaje: los diseñadores, los facilitadores, los maestros.
- g) La evaluación tiene como fin principal la formación de los participantes, no su selección.
- h) En el ámbito de la tecnología educativa se da prioridad a la enseñanza programada, fundamentada en la base de la psicología conductual. De ahí se deriva que la principal característica de los objetivos de aprendizaje es que son de tipo conductual; es decir, van encaminados a contemplar la conducta observable del alumno.³²

Otra característica de esta didáctica radica en que para cubrir un objetivo general se dan varios particulares y de éstos se derivan una serie de objetivos específicos. Los contenidos de la enseñanza quedan considerados dentro de los mismos objetivos conductuales. De ahí que para esta tendencia es muy importante la relación existente entre objetivo y contenido, ambos considerados algo dado por la institución, donde su elaboración y validación son tareas exclusivas de personas especializadas.

En cuanto al aprendizaje, el maestro y el alumno se relacionan con la finalidad de cubrir el proceso enseñanza-aprendizaje. La enseñanza va encaminada a conseguir el reforzamiento de las conductas del alumno. Y el maestro en el afán de cumplir su cometido, busca los medios que le lleven a lograr la conducta deseada. Por ende, los medios de enseñanza cobran suma importancia dentro de esta didáctica. En el enfoque de la tecnología educativa los recursos técnicos

³² Chadwick, C.B., *Op. cit.*, p. 51.

son la base primordial para el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje tiene como finalidad la búsqueda de evidencias entre las conductas expresadas por el alumno y lo programado en los objetivos. El alumno se evalúa de acuerdo a la capacidad de modificación de su conducta. Se busca que exprese con veracidad la forma en que mantiene tal logro. Para poder medir con exactitud el avance del aprendizaje, el maestro recurre a la utilización de los instrumentos de evaluación. Uno de los principales instrumentos de evaluación son las pruebas objetivas, con las cuales se consigue medir los conocimientos de los alumnos para luego asignarle una calificación.

3. DIDÁCTICA CRÍTICA

La didáctica crítica surge como una respuesta radical a las didácticas tradicional, nueva y de la tecnología educativa. Su principal postulado es la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre diversos problemas a enfrentar, lo cual trae implícito criticar tanto los métodos, sus relaciones y hasta la escuela misma. Entre los estudiosos que dieron origen a esta corriente se encuentran Walter Benjamin, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Erich Fromm, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse. En una segunda generación de teóricos de esta didáctica, Jürgen Habermas y Henry Giroux, quienes han hecho nuevas aportaciones que permiten a la didáctica crítica registrar avances substanciales.

A. Noción

Para Pablo Rico, la didáctica crítica “es una tendencia contestataria, concientizadora y estimuladora del espíritu crítico y creador”.³³

B. Características

La filosofía de la persona de la didáctica crítica se basa en que las personas no son necesariamente libres, toda vez que viven en un mundo marcado por las contradicciones y las desigualdades sociales. Y dado que los problemas sociales no son hechos aislados sino consecuencia de la interacción entre los individuos y sus grupos sociales, es de carácter dialéctico. Su ideología hace referencia a un sistema de producción de ideas y de valores y a la manera de cómo lo representan y viven individuos y grupos sociales. También, implica criticar radicalmente

la escuela, sus métodos sus relaciones, revelando lo que permanece oculto. Toma conceptos que no habían sido planteados con anterioridad, tales como autoritarismo y poder.

Henry A. Giroux³⁴ sugiere articular la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos, a efecto de que la didáctica radical se convierta en un proyecto político viable y posible. Este planteamiento busca definir una propuesta concreta que no se limite al plano del análisis teórico y político en que se agotó el discurso de la crítica a escolarización y a la didáctica de la reproducción.

Las escuelas son vistas como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad, donde los estudiantes aprendan los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en auténtica democracia. La clase esta constituida por las relaciones de carácter socioeconómico que rigen la vida social de un grupo social determinado. Esta didáctica considera a las escuelas como instituciones políticas, como campo de batalla, donde diversas fuerzas sociales luchan por lograr la dominación.

La didáctica crítica es una tendencia sociológica, a diferencia de las didácticas expuestas, cuyo fundamento es de corte psicopedagógico, la cual tiene como propósito fundamental el desarrollo de una actitud crítica. Pablo Rico Gallegos la entiende como una predisposición conductual relativamente estable, cuyos elementos básicos son:

- a) Componentes cognitivos: procesos perceptivos, neuronales.
- b) Componentes afectivos: reacciones generales ante un objeto de referencia.
- c) Componentes comportamentales: resolución de problemas de una manera determinada.

Asimismo, el autor en cita nos señala las funciones de una actitud crítica:

- a) Facilitadora conductual.
- b) Motivacional.
- c) Orientadora de respuestas adecuadas.

34 *Cit. pos., Saavedra R., Manuel S., Op. cit., p. 117.*

d) Estabilizadora de rasgos de la personalidad.³⁵

De lo anterior, podemos deducir que la importancia de la didáctica crítica gira en torno a la actitud crítica, por lo cual el docente debe ser un promotor de ésta. No obstante del compromiso del docente, el mismo debe estar presente también en los alumnos y en las instituciones. Éstos deben analizar críticamente sus respectivas funciones sociales y personales relacionadas con la educación para mejorarlas.

Porfirio Morán Oviedo considera que la didáctica crítica “es una propuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha, una tendencia educativa que no tiene grado de caracterización como es el caso de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa”.³⁶ Así mismo, como su fundamento propone dos aspectos:

- a) Considerar el análisis de los fines de la educación.
- b) Dejar de considerar que en la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje solo se involucra al docente y al estudiante.

La didáctica crítica se opone a la reproducción de los conocimientos por parte del alumno, privilegia la comprensión de tales conocimientos, a efecto de que su aprendizaje le sea provechoso no sólo para resolver problemas concretos sino para ejercitar su reflexión, con lo cual pueda estar en posibilidad de explicar y resolver su realidad. Es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. De ahí que esta didáctica es eminentemente participativa, radical, analiza la práctica educativa en su contexto histórico.

IV. Competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de las principales tendencias didácticas

En la presente sección se formulará una propuesta de diversas competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se integraron a partir las principales premisas de las didácticas: tradicional, nueva

³⁵ Rico Gallegos, Pablo, *Op. cit.*, p. 148.

³⁶ Morán Oviedo, Porfirio, *Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica*, México, UNAM, CISE, 1983. p. 18.

de la tecnología educativa y crítica.

Para estar en posibilidad de presentar la propuesta de referencia empezaremos por conceptuar a las competencias. Tobón³⁷ advierte que son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autónoma intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Por su parte, la gestión significa definir objetivos y medir resultados, administrar recursos, buscar la eficiencia. Se trata de un quehacer dirigido a garantizar previsibilidad, racionalidad y responsabilidad por los resultados.³⁸

En virtud de lo anterior, las competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje se podrían definir como una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicados en el desempeño de la labor docente, aseguran su buen logro. En ese entendido, para potenciar los resultados favorables del dicho proceso y a partir de una visión integradora de las principales tendencias didácticas, se proponen las siguientes:

Respecto de la didáctica tradicional:

- Fomentar el trabajo de los alumnos para evitar su pasividad.
- Evitar fundamentar su cátedra en la existencia de verdades universales, para que el alumno pueda manifestar libremente su opinión.
- Suscitar el orden y disciplina en el salón de clases.
- Procurar firmeza en su actitud, más no autoritarismo, para poner en orden la clase si la misma se ha perdido.
- Impulsar el esfuerzo de los alumnos.

37 Tobón, Sergio, *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Colombia, ECOE Ediciones, 2008,

38 Romero, C., *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique, 2009, p. 11.

En cuanto a la didáctica nueva:

- Generar un ambiente agradable en el aula para alcanzar una relación armónica con sus alumnos.
- Propiciar relaciones cordiales con sus alumnos.
- Buscar la cooperación entre maestro y alumnos.
- Respetar las ideas y puntos de vista de los alumnos aun y cuando sean diversos a los suyos.
- Fomentar el espíritu crítico de los alumnos.
- Favorecer la interacción con sus alumnos y entre éstos en la clase para incitar su cooperación.
- Auspiciar la autorregulación de su grupo.
- Tener confianza en la capacidad de los alumnos.
- Propiciar la creatividad de los alumnos.
- Hacer partícipes a los alumnos de la toma de decisiones que involucran su proceso de aprendizaje.
- Actuar como facilitador proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estimular aprendizajes significativos orientando la enseñanza hacia los intereses y necesidades de los alumnos para contribuir a desarrollar sus potencialidades.
- Motivar a los alumnos en el aprendizaje.
- Centrar su actuación en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza.
- Promover la creatividad de los alumnos.
- Privilegiar la resolución de problemas en clase más que la sola transmisión de conocimientos teóricos.
- Buscar el aprendizaje de sus alumnos a través de la experiencia.

Por lo que toca la didáctica tecnológica:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje de una forma sistemática.
- Planear la clase de tal forma que pueda manejarla dentro de los objetivos generales que la institución educativa propone.
- Lograr los objetivos del curso.
- Cubrir todo el programa del curso.
- Conseguir el reforzamiento de las conductas del alumno.
- Emplear diversos recursos didácticos, entre ellos los tecnológicos y no sólo la exposición oral.
- Favorecer el trabajo en grupo a través de propósitos comunes.

Y en relación a la didáctica crítica:

- Promover la actitud crítica de los alumnos.
- Privilegiar la comprensión de los conocimientos por parte de los alumnos a efecto de que su aprendizaje le sea provechoso para resolver problemas concretos.
- Tener como premisa que se aprende de los otros y fundamentalmente de aquello que se realiza en conjunto.
- Analizar objetivamente los problemas sociales en la clase y proponer alternativas de solución.
- Estar consciente y concientizar a sus alumnos en torno a las necesidades educativas de la sociedad.
- Adoptar una postura crítica y propiciar la reflexión respecto del papel del maestro y alumnos en la educación.
- Propiciar la confrontación y el cuestionamiento de ideas en clase en un marco de respeto.

V. REFLEXIÓN FINAL

El estudio de diversos tópicos de la didáctica nos permite adquirir diversos conocimientos que se tornan como herramientas útiles para responder a la tarea de la enseñanza. Entre estos aspectos se encuentran los postulados de las didácticas: tradicional, nueva, de la tecnología educativa y crítica. Los docentes como agentes transformadores que perseguimos como fin último de nuestra labor, una sociedad más y mejor preparada, estamos llamados por convicción y compromiso social a desarrollar diversas competencias que coadyuven en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

VI. REFERENCIAS

Bohorquez Casallas, Luis A., Curso de pedagogía moderna, segunda edición, Bogotá, Cultural Colombiana, 1985.

Cabello Bonilla, Víctor, Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica, Perfiles educativos. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM. Julio-Diciembre, núm. doble 49-50.

Chadwick, C.B., Tecnología educacional para el docente, segunda edición, Buenos Aires, Paidós, 1987.

Contreras Domingo, José, Enseñanza, Currículum y Profesorado, Segunda edición, Madrid, Akal, S.A., 1990.

Contreras Elsa y Ogalde, Isabel, Principios de tecnología educativa, México, EDICOL, 1980.

Costa, Jou, Ramón, A propósito de la Escuela Activa, México, Nuevos Textos Educativos, 1974.

De Alba, Alicia, Tecnología Educativa: Aproximación a su propuesta, México, UAQ, 1991.

Gilbert, Roger, Las ideas actuales en pedagogía, México, Juan Grijalbo, 1977.

Guillén de Rezzano, Clotilde, Didáctica General, Décima segunda edición, Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

Lapassade, G, Grupos, organización e instituciones. La transformación de la burocracia, Barcelona, Granica, 1977.

Morán Oviedo, Porfirio, Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica, México, UNAM, CISE, 1983.

Moreno López, Salvador, La Educación centrada en la persona, segunda edición, México, Manual Moderno, 1983.

Palación, Jesús, La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, Laina, 1989.

Pansza G, Margarita, y otros, Fundamentación de la Didáctica, Tomo I, Gernika, S.A., México, 2000.

Pansza, Margarita, Operatividad de la didáctica, Vol. II, novena edición, México, Gernika, 2001.

Rico Gallegos, Pablo, Hacia una práctica docente razonada, México, 1992.

Romero, C., Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique, 2009.

Saavedra R., Manuel S., Diccionario de Pedagogía, México, Pax, 2001.

Serramona, Jaume, Tecnología educativa, Barcelona, CEAC, 1990.

Titone, Renzo, Metodología Didáctica, Décima primera edición, Buenos Aires, Rialp, S.A., 1981.

Tobón, Sergio, Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, Colombia, ECOE Ediciones, 2008,

2

INFLUENCIA DEL ABP EN EL NIVEL DE RAZONAMIENTO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INFLUENCE OF ABP ON THE REASONING LEVEL OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Leidy Lorena Herrera Bríñez¹

Mariela del Pilar Gómez Castro²

RESUMEN

La habilidad de razonamiento permite realizar la búsqueda de información, el análisis de la misma y dar solución a determinada situación problema por resolver; para su fortalecimiento se ha hecho necesaria la inclusión de

¹ Profesor Programa de Psicología Corporación Universitaria Minuto de Dios - Vicerrectoría Tolima Magdalena Medio. Colombia. Magister en Educación. <https://orcid.org/0000-0002-8528-2179>. <https://scholar.google.com/citations?authuser=1&user=c2VsBsUAAAAJ>. +573124124053. lherrera-bri@uniminuto.edu.co

² Profesor Programa de Psicología Corporación Universitaria Minuto de Dios - Vicerrectoría Tolima Magdalena Medio. Colombia. Magister en Educación. <https://orcid.org/0000-0001-8283-8277>. <https://scholar.google.es/citations?user=jHl4SPwAAAAJ&hl=es&authuser=1>. +573114526993. mgo-mezcast5@uniminuto.edu.co

estrategias didácticas en los procesos de enseñanza aprendizaje que faciliten su desarrollo, una de esas estrategias es el aprendizaje basado en problemas. La presente investigación propuso como objetivo determinar la influencia de la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas en el nivel de razonamiento de un grupo de estudiantes de educación superior. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia trabajando así con 31 estudiantes del curso de VI semestre Estructuras y Psicopatología del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centro Regional Ibagué. El enfoque metodológico es cuantitativo de diseño cuasiexperimental de tipo transeccional con aplicación pre y post del instrumento Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning. Entre la aplicación pre y post de dicho test se instruyó a los estudiantes para que utilizaran la estrategia ABP en el desarrollo de una actividad del curso mencionado. Dentro de los resultados obtenidos se encuentra, en cuanto a la clasificación del test en los niveles concreto, formal y postformal un leve aumento de la cantidad de sujetos que pasaron de la clasificación concreto a la formal. Sin embargo, con el principal análisis de dichos resultados se pudo concluir que las diferencias entre fase y fase no son significativas respecto a lo esperado, debido a factores como la limitación de tiempo para la aplicación del ABP.

PALABRAS CLAVES: Razonamiento, aprendizaje basado en problemas, educación.

ABSTRACT

The reasoning ability allows the search of information, the analysis of the same and give solution to a certain problem situation to solve; For its strengthening, it has become necessary to include didactic strategies in the teaching-learning processes that facilitate their development, one of these strategies is problem-based learning. The present research aimed to determine the influence of the Problem Based Learning strategy on the level of reasoning of a group of higher education students. Sampling was non-probabilistic for convenience working with 31 students from the course of VI semester Structures and Psychopathology of the psychology program of the University Corporation Minuto de Dios - Ibagué Regional Center. The methodological approach is quantitative of quasi-experimental design of transectional type with pre and post application of the Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning. Between the pre and post application of this test students were instructed to use the ABP strategy in the

development of an activity of the mentioned course. Within the results obtained, the classification of the test in the concrete, formal and postformal levels is a slight increase in the number of subjects that went from the concrete to the formal classification. However, with the main analysis of these results it was possible to conclude that the differences between phase and phase are not significant in relation to the expected, due to factors such as the time limitation for the application of the ABP.

KEYWORDS: Reasoning, problem-based learning, education.

En el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje se han hecho relevantes acciones para el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes para garantizar la aplicabilidad de lo aprendido a nivel teórico no solo en el período de formación académica, sino también en el contexto correspondiente a su desempeño profesional.

Este artículo tiene como propósito compartir los resultados encontrados al llevar a cabo la aplicación de un test de razonamiento científico Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning (Lawson, 1978), de manera previa y posterior a la implementación de la estrategia ABP para el desarrollo de una actividad académica de un curso del programa de psicología de una institución de educación superior en Colombia.

La demanda y necesidad de profesionales con habilidades que les permitan evidenciar además del saber teórico o del conocer, el saber aplicar los conocimientos in situ, ha hecho que desde el contexto educativo se replanteen constantemente las estrategias utilizadas no solo para enseñar conceptos sino para avanzar al desarrollo de habilidades de pensamiento, éstas, consideradas como "las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento" (Lara, 2012, p.90).

Para el desarrollo de este estudio se tuvo en cuenta la habilidad razonamiento científico, ésta permite al estudiante hacer un ejercicio constante de aplicación que lo lleva a converger los aspectos teóricos con los retos que implica la práctica en cuanto a la búsqueda de información, el análisis, el establecimiento de hipótesis, la toma de decisiones y la solución de determinada situación que representa un problema. "A medida que el adolescente aprende a utilizar la lógica proposicional, empieza a abordar los problemas de un modo más sistemático.

Formula hipótesis, determina cómo compararlas con los hechos y excluye las que resultan falsas” (Linares, sf, p.18).

Lo anteriormente mencionado lleva a que se considere de importancia evidenciar los resultados obtenidos al aplicar estrategias como el aprendizaje basado en problemas, para a partir de dichos resultados aportar información que contribuya a la justificación de la necesidad de fortalecer la planeación curricular en cuanto a la inclusión de estrategias didácticas como el ABP y otras para el planteamiento de aspectos metodológicos que permitan desarrollar mejores habilidades en la formación profesional de los estudiantes.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Centro Regional Ibagué, es una institución de educación superior que inició sus actividades en la ciudad de Ibagué en el año 2011 y desde entonces se ha ocupado de la mejora de sus procesos académicos en miras a formar profesionales altamente calificados y con sentido de responsabilidad social.

Uno de los programas profesionales allí ofertados es el de Psicología, donde hacía el sexto semestre de formación académica se ofrece el curso de Estructuras y Psicopatología, en este curso los estudiantes comienzan su acercamiento al tema relacionado con el comportamiento disfuncional o “anormal” del ser humano; a través de la revisión de lecturas y videos van conociendo las diferentes patologías mentales y su respectiva clasificación, además, a partir de dichos conocimientos los estudiantes vislumbran la importancia de su rol profesional en la sociedad especialmente en contextos relacionados con la salud mental. Para el desarrollo de la investigación se tomó como escenario el curso Estructuras y Psicopatología, se planteó de manera particular para el desarrollo de una de sus temáticas una situación problema en donde se incluyeron los elementos ya mencionados (trastornos mentales y el rol propositivo del estudiante frente a los mismos), y a partir de dicha situación problema los estudiantes debían aplicar la estrategia ABP con el fin de dar respuesta a lo propuesto.

Ahora bien, tomando como referencia algunos de los estudios previamente realizados por otros autores y que guardan relación con lo expuesto en el presente artículo especialmente en lo referente al uso de estrategias, particularmente ABP, se hace mención a la investigación de Gómez, F., Rivas, I., Mercado, F., y Barjola, P. (2009), la cual muestra principalmente los resultados de la aplicación

de la estrategia ABP con la intención de contribuir al desarrollo de competencias profesionales. En esta investigación los resultados relevantes arrojaron datos como que el 90% de los estudiantes consideran que el ABP ofrece mejores ventajas de aprendizaje en comparación con un método tradicional; lo que indica que el uso de estrategias didácticas de este tipo contribuye al fortalecimiento y/o desarrollo de competencias en los estudiantes.

En la investigación basada en el enfoque de aprendizaje constructivista y retomando de éste dos estrategias: el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas; Armenta, Salinas & Mortera-Gutiérrez, (2013), plantearon en sus conclusiones “que aplicar la técnica ABP en una actividad académica impartida en línea, propicia las interacciones necesarias para el aprendizaje colaborativo”, facilitando igualmente el desarrollo de otras habilidades tales como: el razonamiento crítico, aprendizaje auto dirigido, investigación a nivel individual, análisis y resolución de problemas.

Por otra parte, Pacheco, García, y García (2012), en la investigación denominada ABP: Ilustración de su aplicación en psicología de la instrucción, muestran en sus resultados que el uso de este tipo de estrategias mejoró de manera considerable las habilidades de los estudiantes para realizar un trabajo colaborativo, así como también, evidenció la necesidad de promover el uso de este tipo de estrategias, dado a que en muchas ocasiones las limitaciones para investigar en este ámbito se relacionan con la resistencia de algunos docentes frente al uso de las mismas, prefiriendo la tradicional trasmisión de conocimientos como herramienta de enseñanza.

De igual manera, Ley, M. (2014), centra su investigación en determinar la efectividad del aprendizaje basado en la resolución de problemas en el desarrollo de la metacognición de estudiantes universitarios de una universidad virtual mexicana. En el estudio se encontró que los estudiantes que participaron en la investigación, poseen conocimiento de algunas estrategias metacognitivas dentro de ellas el ABP; no obstante, ese conocimiento no se transforma en acciones concretas que inciden en un mejor rendimiento académico.

Por otra parte, la OCDE ofrece el Panorama de las habilidades 2013. Primeros resultados de la encuesta sobre las habilidades de los adultos, en donde se evidencia la necesidad de fortalecer las competencias en la educación

especialmente en las áreas de lenguaje y cálculo numérico; lo que apoya la justificación para desarrollar investigaciones como la descrita en el presente artículo con el fin de mostrar la influencia significativa que conlleva la aplicación de estrategias didácticas como el ABP para el desarrollo de habilidades de razonamiento en los estudiantes de educación superior.

MARCO TEÓRICO

Para una mejor comprensión de lo desarrollado, se abordan a continuación los principales fundamentos conceptuales y teóricos sobre los que se enmarca el propósito de la investigación en mención. El primer concepto relevante es el de razonamiento, para abordar el tema de razonamiento como habilidad cognitiva, es necesario realizar una revisión previa centrada en la teoría propuesta por Jean Piaget, quien planteó 4 etapas que comprenden el desarrollo cognitivo, estas etapas son: Sensorio-Motora, pre- operacional, operaciones concretas y operaciones formales (Pozo y Gómez, 2006); haciendo énfasis en la etapa de las operaciones formales en la que se esboza el uso de una habilidad más compleja a nivel de pensamiento, denominada razonamiento científico; de ésta última se cita la importancia de su enseñanza no solo a partir de los primeros niveles de escolarización sino también en el nivel de educación superior.

La etapa de las operaciones formales es la cuarta y última descrita por Piaget en su teoría del desarrollo del pensamiento, en esta se plantea que el individuo alcanza la capacidad de resolver situaciones de forma lógica, lo que conlleva a que su pensamiento se vuelva cada vez más científico debido a la necesidad de analizar elementos tanto palpables como no palpables para establecer hipótesis frente a la solución de situaciones específicas. De igual forma, el individuo pasa de pensar en la realidad concreta y tangible a experimentar la visualización de lo que podría ser, es decir, lo intangible, cuestión que implica la habilidad para realizar abstracciones y está ligada a dos aspectos primordiales como son la práctica y la experiencia (Pozo y Gómez, 2006).

El pensamiento del individuo en la etapa de las operaciones formales empieza a desarrollar una característica de tipo científico, esto quiere decir, que va adquiriendo un pensamiento mucho más complejo que le permite trabajar bajo supuestos los cuales de alguna manera se basan en lo que ya se conoce como concreto, solo que para este punto ya va desarrollando la capacidad de ir más allá

de lo que percibe a simple vista, lo que se traduce en la posibilidad de razonar de manera hipotética-deductiva; dicho en otras palabras, "Al superar su realidad inmediata, las operaciones formales permiten, no sólo buscar explicaciones de los hechos que vayan más allá de la realidad aparente, sino además someterlas a comprobaciones sistemáticas" (Pozo y Gómez, 2006, p. 78).

Así pues, se habla entonces del razonamiento como la habilidad cognitiva que se fortalece a través del ejercicio del estudiante de plantearse preguntas, observar, generar hipótesis y comprobarlas (Lawson, 2008). En concordancia con lo anterior, se evidencia la necesidad de desarrollar el pensamiento formal para llegar a un razonamiento de tipo científico que enriquezca otras habilidades a nivel cognoscitivo en el individuo, así, este podrá desenvolverse en situaciones no solo de índole académico sino también de carácter profesional y cotidiano.

Ahora bien, para conocer el nivel de razonamiento de los estudiantes es necesario saber que éste se ha clasificado en seis habilidades y tres niveles, los cuales son medidos a través del Test de razonamiento científico en el salón de clases de Lawson. Las habilidades son: Conservación de magnitudes físicas o masa, pensamiento de proporcionalidad, identificación y control de variables avanzada, pensamiento probabilístico, pensamiento combinatorio; y, pensamiento correlacional. En cuanto a la clasificación del razonamiento en niveles se estipulan tres: concreto, formal y postformal.

Otro concepto relevante, es el relacionado con la definición de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas, pero entiéndase inicialmente que una estrategia didáctica como tal es aquella que "se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje" (Velasco y Mosquera, 2010, p.1-2). Las estrategias son entendidas como una forma de planeación que llevan al cumplimiento de propósitos dentro del desarrollo curricular para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, cabe mencionar también que la aplicación de estrategias didácticas debe enmarcarse en un modelo de aprendizaje, para este caso se considera el modelo constructivista, "El paradigma constructivista propone secuencias de enseñanza, esto significa poner al alumno ante experiencias donde él construya sus conocimientos desde la memoria comprensiva, a través de situaciones en las

cuales encuentre un equilibrio adecuado entre la lógica del saber y la lógica de su propia estructura y desarrollo cognitivo”. (Espinoza, Sánchez, (2014), p.112).

Así pues, una de las estrategias didácticas que siguen el modelo constructivista es el aprendizaje basado en problemas (ABP). El ABP tiene su sustento teórico en el constructivismo, que como su mismo nombre lo indica se centra en la manera en cómo se da la construcción del conocimiento (Armenta, Salinas, Mortera, 2013). Dicha construcción del conocimiento surge de la interacción del individuo (en este caso el estudiante) con su entorno y es allí donde elaboran los significados individuales frente a la realidad (Remy, 2004).

Esta estrategia didáctica es utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de diversos niveles de educación, el principal propósito de ésta es el desarrollo de habilidades relativas al razonamiento, que como ya se ha visto incluye la capacidad de plantear hipótesis, analizar la información, realizar abstracciones, hacer búsqueda de información y tomar decisiones para la resolución del problema o situación propuesta como parte de la aplicación de dicha estrategia (ITESM, 2004).

Para el desarrollo de la estrategia didáctica se siguen una serie de pasos para la solución del problema establecido en relación con los contenidos de aprendizaje. Los pasos son ocho y se visualizan en la figura 1.

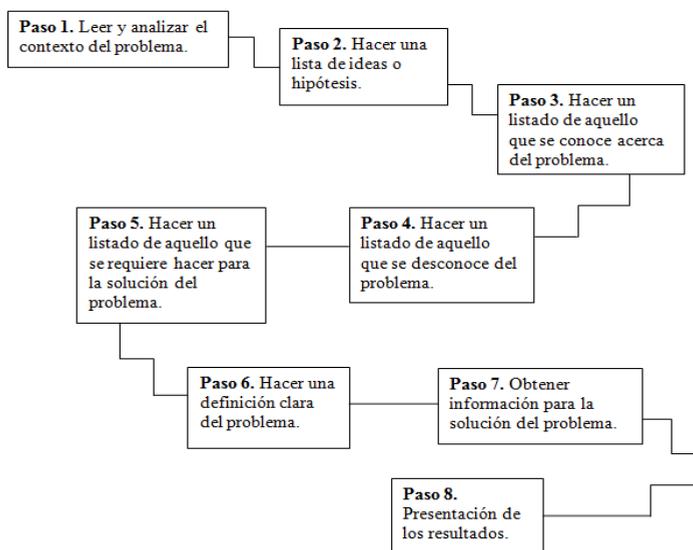


Figura 1. Pasos de la estrategia ABP. (SERVICIO, D. I. E. 2008).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Se abordó la investigación a partir del paradigma positivista, el cual se “caracteriza por una definición clara de variables por estudiar, cada una de las cuales representa un constructo” (Valenzuela y Flores, 2013, p.604). El enfoque metodológico utilizado fue el cuantitativo, que se distingue por “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). El diseño es cuasiexperimental con aplicación pre y post y de tipo transeccional o transversal, este diseño como plantea Hernández et al., (2010) permite la manipulación de una variable independiente para establecer su efecto sobre una o más variables dependientes; y la recolección de los datos se da en un tiempo y espacio único.

En relación con los participantes, la unidad de análisis fueron estudiantes de educación superior. La población corresponde aproximadamente a 110 estudiantes de sexto semestre de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Ibagué que asisten al curso Estructuras y Psicopatología. Para la determinación de la muestra se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a que se seleccionaron 31 estudiantes matriculados en dicho curso.

Para medir el razonamiento previo y posterior a la estrategia ABP se eligió el Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning (Lawson, 1978) que es un cuestionario cuyo objetivo es medir las seis habilidades de razonamiento relacionadas con el aprendizaje de las ciencias, y los tres niveles de razonamiento. El test está formado por 24 reactivos de opción múltiple, donde la evaluación se hace por pares de preguntas ya que un reactivo corresponde a la respuesta y el otro a la justificación de dicha respuesta.

La aplicación previa del instrumento se realizó a los 31 estudiantes de la muestra en el curso ya mencionado, posterior a la aplicación se explicó y entregó a los estudiantes un documento en el que evidenciaron en qué consiste la estrategia didáctica aprendizaje basado en problemas y los pasos para su realización; así como también se les asignó la situación o escenario el cual planteaba el reto a cada equipo de desarrollar estrategias de divulgación sobre un trastorno mental (uno por equipo), para esto debían aplicar cada uno de los pasos de la estrategia ABP.

Los estudiantes conformaron equipos de seis personas aproximadamente y tuvieron dos semanas para desarrollar la actividad completa y hacer la respectiva entrega. En el transcurso de las dos semanas de realización de la actividad recibieron asesoría por parte de la docente para verificar cómo iba el cumplimiento de los pasos y asignar las especificaciones para la entrega del reporte escrito. Luego de la entrega de los reportes escritos, se procedió a la aplicación del test de razonamiento en su fase post.

Para la exploración de los datos con estadística descriptiva, se introdujeron las respuestas del test de Lawson en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), un programa que "facilita crear un archivo de datos en una forma estructurada y también organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas". (Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010, p.15).

Adicional a lo anterior, también se revisaron supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas para las comparaciones de las medias entre grupos en pruebas paramétricas tal como sugiere Sheskin (2007). Para la revisión de la relación entre variables se aplicó la prueba de rangos signados de Wilcoxon debido a que los datos no resultaron normales.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se comparten los resultados más relevantes obtenidos a partir de la realización del trabajo de campo. Como se mencionó en el apartado anterior respecto al instrumento, su calificación de respuestas acertadas se realiza a partir del número de pares de respuestas contestados de manera correcta. En la tabla 1 se evidencian los pares acertados tanto en la fase de aplicación pre como en la post.

Tabla 1

Resultados estadísticos

Estadísticos	Total de pares pretest	Total de pares postest
Media	1.97	1.87
Mediana	2.00	1.00
Moda	1	1
Desviación Típica	1.329	1.544
Varianza	1.766	2.383
Mínimo	0	0
Máximo	5	6

Fuente: elaboración a partir de los resultados a través del SPSS.

El promedio de pares correctos fue de 5 en el pretest y de 6 en el postest. Esto indica un leve, aunque no significativo aumento en los aciertos de respuesta esperados para la prueba.

Ahora bien, como se ha mencionado en el sustento teórico y como propósitos de la investigación, se muestra en la tabla 2 el paralelo entre los resultados pre y post a la aplicación del test en relación con los indicadores correspondientes al nivel de razonamiento.

Tabla 2

Nivel de razonamiento del pretest y Postest

	Pretest		Postest	
	Nº	%	Nº	%
Concreto	28	90.3	26	83.9
Formal	3	9.7	5	16.1
Total	31	100.0	31	100.0

Fuente: elaboración a partir de los resultados a través del SPSS.

Esta segunda tabla ilustra que en la fase de aplicación pre, el 90.3% de los estudiantes están en un nivel de razonamiento concreto y el 9.7% en un nivel de razonamiento formal; mientras que en la fase de aplicación post, el 83.9% de los estudiantes están en un nivel de razonamiento concreto y el 16.1% en un nivel

de razonamiento formal. Lo anterior indica que posterior a la aplicación de la estrategia ABP se evidencia un leve aumento de personas clasificadas en el nivel de razonamiento formal.

En cuanto a los resultados del test respecto a los indicadores correspondientes a las habilidades de razonamiento medidas por el mismo, en la figura 2 y 3 se pueden observar los resultados de la aplicación pre y post respectivamente.

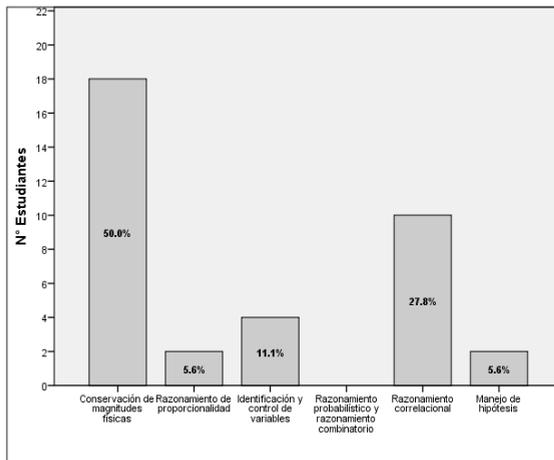


Figura 2. Habilidades de razonamiento pretest.

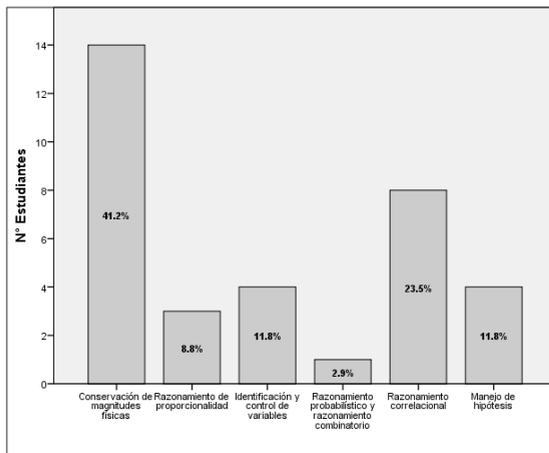


Figura 3. Habilidades de razonamiento posttest.

Fuente: elaboración a partir de los resultados a través del SPSS.

De las dos figuras vistas se analiza un leve incremento entre la fase de aplicación pre y post, en los porcentajes de las habilidades de razonamiento proporcional

de 5.6% aumenta a 8.8%; razonamiento probabilístico y combinatorio de 0% aumenta a 2.9%, y finalmente, en cuanto a la habilidad manejo de hipótesis de 5.6% aumenta a 11.8%. Dichos incrementos muestran que luego de la aplicación de la estrategia ABP se logra una mejora en las habilidades ya mencionadas.

Los resultados obtenidos y analizados muestran que no hay diferencias significativas entre los resultados de la aplicación del Test de Lawson previo a la incursión de la estrategia didáctica ABP respecto a los resultados de su aplicación posterior.

Lawson (1978) propone en su instrumento de medición de razonamiento científico una clasificación de acuerdo al número de aciertos que se obtengan al responder su prueba (Lawson's Classroom Test of Scientific Reasoning); dicha clasificación establece tres niveles: concreto, formal y postformal. Para esta investigación los resultados han mostrado que en su aplicación pretest el 90.3% de los estudiantes presentaron un nivel de razonamiento concreto, mientras que el 9.7% presentaron un nivel de razonamiento formal.

Si bien los resultados del postest mostraron variaciones leves en los resultados, 83.9% de estudiantes para el nivel concreto y 16.1% para el nivel formal, dichas variaciones no son significativas respecto a lo esperado, aspecto que se corroboró con la aplicación de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas, donde se confirma que no existen diferencias significativas entre la fase pre y post; esto coincide con la literatura donde se plantea que el razonamiento es una habilidad compleja de adquirir, estableciendo que por lo general las personas se limitan a las operaciones concretas dada su particularidad de tangible, asociado a lo accesible (Pozo y Gómez, 2006).

En términos generales, los sujetos de la muestra mantienen luego del desarrollo de la actividad haciendo uso de la estrategia ABP, su nivel de razonamiento concreto, dando cuenta así de que si bien el ABP influye en el desarrollo de habilidades como la capacidad de plantear hipótesis, analizar la información, realizar abstracciones, hacer búsqueda de información y tomar decisiones para la resolución de un problema (ITESM, 2004), su aplicación en la actividad no evidenció el fortalecimiento de dichas habilidades asociadas al razonamiento, por lo que sería pertinente la incursión de este tipo de estrategias en la planeación

curricular para garantizar que su aplicación constante fortalezca las habilidades ya mencionadas.

Finalmente, si bien las diferencias no son significativas, si se puede inferir a partir de la observación de resultados, que de cinco aciertos en la fase pretest se pasa a seis aciertos en la fase posttest, lo que si bien no es representativo, si permite hipotetizar sobre la posibilidad de aumentar el número de aciertos en la medida en que se dé una mayor aplicación de estrategias de aprendizaje como la ya mencionada; esto en concordancia con los resultados de la OCDE (2013) en su Panorama de las habilidades, donde evidencian la necesidad de fortalecer las competencias en la educación de los adultos especialmente en las áreas de lenguaje y cálculo numérico.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en la investigación que buscaba determinar la influencia de la estrategia ABP sobre el nivel de razonamiento de estudiantes de educación superior a través de la identificación y el análisis del nivel de su nivel de razonamiento previo y posterior a la aplicación del ABP, se concluye que según Lawson (1978) quien en su instrumento de medición de razonamiento científico establece una clasificación de tres niveles: concreto, formal y postformal; en los sujetos de la muestra se evidencia un ligero aumento en la clasificación formal; lo que de alguna manera demuestra que existe influencia de la estrategia ABP en el nivel de razonamiento de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes de la muestra fueron clasificados en el nivel de razonamiento concreto, lo cual corrobora el planteamiento de Pozo y Gómez (2006) acerca de que por lo general las personas se limitan a las operaciones concretas dada su particularidad de tangible, asociado a lo accesible.

Al consolidar los resultados y realizar la discusión de los mismos en contraste con las propuestas teóricas tomadas como referencia para la investigación, se puede analizar a partir de los datos obtenidos que el razonamiento es una habilidad cognitiva que se fortalece a través del ejercicio del estudiante de plantearse preguntas, observar, generar hipótesis y comprobarlas (Lawson, 2008).

En lo referente a los alcances y limitaciones, se concluye que uno de los aspectos

a tener en cuenta en lo concerniente a limitaciones es el tiempo de aplicación del instrumento y uso de la estrategia ABP, ya que el abordaje en dos semanas se considera un tiempo insuficiente para lograr cambios significativos en los resultados de la fase post del test de Lawson; por lo que se sugiere el desarrollo de actividades adicionales utilizando la estrategia para consolidar la aprehensión y efectividad en el uso de los pasos, lo que de manera directa fortalece la habilidad de razonamiento como ya se ha expuesto en la teoría que soporta el estudio.

Es importante indicar que el desarrollo de este tipo de investigaciones aporta conocimiento al ámbito de la educación dado a que su enfoque y sus resultados muestran la importancia de incrementar el uso de estrategias didácticas del tipo ya descrito, para así fortalecer las habilidades de los estudiantes y consolidar su proceso de aprendizaje en miras no solamente a que el estudiante obtenga unos conceptos y procedimientos, sino que sea capaz de desarrollar destrezas para su aplicación en contextos reales a través de la realización de análisis críticos, rastreo de información, formulación de soluciones y aplicación de las mismas para dar respuesta a las demandas contemporáneas del contexto local y mundial.

Otro aspecto relevante es el alcance de la investigación, si bien se habla de estudiantes de educación superior, la muestra corresponde a un grupo de treinta y un estudiantes, sugiriéndose entonces ampliar el número de sujetos de dicha muestra con el fin de obtener un mayor número de datos para establecer las comparaciones en las aplicaciones pre y post del instrumento.

A partir de lo realizado cabe mencionar la importancia de establecer otras investigaciones relacionadas con el tema de la presente, conforme a ello, se proponen como posibles preguntas de investigación, ¿Qué factores cognitivos influyen en la habilidad de razonamiento científico de los estudiantes de educación superior?, ¿Cuál estrategia de aprendizaje puede desarrollar con mayor eficacia el razonamiento científico en estudiantes de educación superior?

Finalmente, se considera relevante indagar por un criterio referente a lo que los estudiantes opinan acerca del uso de la estrategia ABP, qué aprendizajes consideran obtienen con el uso de ésta, qué hallazgos realizan de su proceso de aprendizaje y las prácticas que llevan a cabo para el desarrollo de actividades extraclase; ya que estos aspectos pueden enriquecer el soporte para el uso de

estrategias didácticas de aprendizaje como el ABP para incrementar el nivel de razonamiento en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Armenta, M. D., Salinas, V., Mortera-Gutiérrez, F. (2013). Aplicación de la técnica educativa aprendizaje basado en problemas para capacitación a distancia (E-learning). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16 (1), 57-83. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/661>
- Castañeda, M. B. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. EDIPUCRS. Recuperado de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=XsxqTVs9-2QC&oi=fnd&pg=PA8&ots=8M36iJWsa&sig=NJ9oR_da_aOMnOpLESUZZxKTYjc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Coral, A. L. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 30(1).
- Espinoza Melo, C. C., & Sánchez Soto, I. R. (2014). Aprendizaje basado en problemas para enseñar y aprender estadística y probabilidad.
- Fuentes, M. G. L. (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. *Educatio siglo XXI*, 32(3 Noviembr), 211-230.
- Gómez, F., Rivas, I., Mercado, F., Barjola, P. (2009). Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-19. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/108>
- Hernández, R., Fernandez, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). (2004). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. Universitat de Barcelona. Departament de Dret Mercantil, Dret del Treball i de

- la Seguretat Social. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>
- Lawson, A. (2009). Basic inferences of scientific reasoning, argumentation, and discovery. *Science Education*, 336-364. doi: 10.1002/sce.20357
- Linares, A. R. (s.f). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- OCDE (2013). Panorama de las habilidades 2013. Primeros resultados de la encuesta sobre las habilidades de los adultos. París, Francia. Recuperado de <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/panorama-de-las-habilidades-2013-primeros-resultados-de-la-encuesta-sobre-las-habilidades-de-los-adultos-ocde/#.VQh3-NKG9fA>
- Pozo, J.I. Gómez C, M.A. (2006). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científic. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Remy, H. D. Z. (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. Plaza y Valdes.
- Sanz, D. P., Sánchez, J. N. G., & Martín, J. G. (2012). ABP: ilustración de su aplicación en psicología de la instrucción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-39.
- SERVICIO, D. I. E. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Valenzuela, J. Flores, M. (2012). Fundamentos de investigación educativa (Vol. 2: El proceso de investigación educativa). Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Velasco, M. Mosquera. (2010). Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP. Consultado el 12 de abril de 2013, en: http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

3

EL FORTALECIMIENTO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA
EDUCACIÓN SUPERIORTHE STRENGTHENING OF CRITICAL
THINKING IN HIGHER EDUCATION

María Piedad Rivadeneira Barreiro¹

Boris Isaac Hernández Velásquez²

Daniela Lorena Loor Lara³

Mayra Monserrate Palma Villavicencio⁴

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

1 Profesora de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctora en Educación con Mención Internacional. mprivadeneira@utm.edu.ec +593979153759
<https://orcid.org/0000-0002-5725-6248>
<http://bit.ly/2MtmaeX>

2 Abogado de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas. bhernandez@utm.edu.ec
+593983346375 <https://orcid.org/0000-0002-1057-6877>
<http://bit.ly/2ZaskCu>

3 Profesora de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Máster Universitario en E-learning y Redes Sociales. dloor@utm.edu.ec +593998617846
<https://orcid.org/0000-0001-5739-5996>
<http://bit.ly/2H7vBfp>

4 Profesora de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Magíster en Gerencia Educativa. mpalma@utm.edu.ec +593986371699
<https://orcid.org/0000-0002-9303-6832>
<http://bit.ly/2HaRzyb>

RESUMEN

Los nuevos retos de la educación sugieren desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes como base esencial de la educación (autoeducación) e incluso de la investigación. De acuerdo con Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), a lo largo de la historia los académicos han propuesto diferentes definiciones de pensamiento crítico, llegando al consenso de que para desarrollar este tipo de pensamiento no basta con poseer ciertas habilidades que lo componen sino también usarlas.

Con este precedente, el objetivo de esta investigación es el poner en contexto la importancia de fomentar el pensamiento crítico en la universidad para mejorar la calidad de producción del pensamiento, que permita cumplir el más alto fin de la educación superior que es el plantear soluciones a los problemas de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, motivación, educación superior.

ABSTRACT

The new challenges of education suggest developing critical thinking in students as an essential basis of education (self-education) and even research. According to Valenzuela, Nieto and Muñoz (2014), throughout history, academics have proposed different definitions of critical thinking, reaching the consensus that in order to develop this type of thinking it is not enough to possess certain skills that compose it but also to use them.

With this precedent, the objective of this research is to put in context the importance of fostering critical thinking in the university to improve the quality of thought production, which allows to fulfill the highest goal of higher education which is to propose solutions to the problems of society.

KEYWORDS: Critical thinking, motivation, higher education.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico constituye hoy el eje fundamental de la educación, o al menos debería serlo. No obstante, diversos sondeos al respecto han detectado falencias en estudiantes universitarios. Por ello, es de importancia capital fortalecer el pensamiento crítico en la educación superior.

El primer paso para fomentar el pensamiento crítico en la universidad es, a nuestro modo de ver, entender su importancia y alcances, estudiar su estructura para poder proceder al siguiente paso que es la aplicación de mecanismos que permitan fortalecer la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes.

Aunque la naturaleza del pensamiento crítico no ha sido fácil de definir en un concepto, se tiene claro que existen dos potenciales: las habilidades, entendidas como el componente cognitivo, y las disposiciones, entendidas como el componente motivacional.

En el presente estudio se expone una breve aproximación a la definición del pensamiento crítico y su importancia como eje central del aprendizaje en el nivel superior educativo para mejorar la calidad de pensamiento de nuestros estudiantes.

LA DEFINICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Desde la primera definición de la expresión, propuesta por John Dewey, a inicios del sigloXX, bajo la expresión de pensamiento reflexivo, distintos académicos como Glaser, Ennis, Facione, entre otros, se encargaron de proponer denominaciones más profundas, buscando explicar los procesos detrás de diversas habilidades cognitivas (Olivares Olivares y Heredia Escorza, 2012), decantándose finalmente por la expresión pensamiento crítico. Sin embargo, la formulación de su concepto y alcances no ha resultado tarea fácil (Facione, 2007).

Morales Zúñiga (2014), desde un enfoque filosófico, ha subrayado el carácter epistemológico del pensamiento crítico, por comprender el análisis de la forma misma de búsqueda del conocimiento, es decir la crítica del propio pensamiento. Por otra parte, Cottrell (2011) resalta la conexión del pensamiento crítico al razonamiento, lo cual se acerca a lo que Saiz y Nieto (2002) mencionan como habilidades básicas del pensamiento crítico: razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones. Mientras que Altuve (2010) se refiere a un aspecto intuitivo del pensamiento crítico a más del obligatorio requisito de la razón.

Ahora bien, según Facione (2007), el pensamiento crítico: “es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (p. 3). Además, señala que para los expertos las “habilidades

cognitivas” son los elementos fundamentales del pensamiento crítico, y que serían, a su criterio, las siguientes: “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación”.

En definitiva, debido a la complejidad y amplitud del concepto, no es posible alcanzar unanimidad entre los expertos en cuanto a la definición del pensamiento crítico, ni de sus elementos, aunque coincidan en diversos aspectos, al punto que López Aymes (2013) considera inútil aspirar a una determinación cerrada del mismo. Esto no impide afirmar que el pensamiento crítico constituye una herramienta cognitiva en la búsqueda del conocimiento, a la par de las herramientas de medición aplicables a cada campo o rama del saber.

Por consiguiente, el pensamiento crítico como acción concreta sería resultado de la puesta en marcha de una serie de procesos cognitivos y actitudes fundamentales para la determinación de los hechos del mundo que nos rodea, la base de todos los demás procesos y procedimientos que apuntalan la investigación. De hecho, Hawes (2003) entiende el pensamiento crítico como producto, práctica y praxis.

Para alcanzar esto en el contexto educativo, Vásquez Alape (2012) menciona que es importante reconocer al maestro y estudiante como sujetos educativos complejos, considerándose factores biológicos, contextos socioculturales, dinámicas éticas, visiones antropológicas, sociológicas, geopolíticas, económicas, pedagógicas, entre otras.

LA DISPOSICIÓN A PENSAR CRÍTICAMENTE

Para activar el pensamiento crítico no sólo se necesita del componente cognitivo sino también de estar dispuesto a desarrollarlo⁵. De ahí que la disposición es definida como una motivación a pensar de manera crítica para tomar decisiones y resolver problemas (Facione, Facione y Giancarlo, 1996; Facione, et al., 2000, como lo cita Valenzuela, Nieto y Saiz, 2011). Un elemento que interviene en la motivación a pensar críticamente son las expectativas de ejecutar esta tarea

⁵ De acuerdo con Arboleda (2008), el aprendizaje del pensamiento crítico es también una manera de aportar en el desarrollo de valores y otras actitudes, segmentos de la formación integral. Favorece, por ejemplo, la tolerancia y la autonomía. No se trata solamente de ejercer estos en las prácticas lectoescriturales, sino en todas las esferas de la vida que lo requieran. Más que una habilidad para proceder en el mundo académico se trata de una actitud para proceder en el mundo de la vida.

correctamente. Así, Valenzuela y Saiz (2010) consideran que la percepción incide sobre las expectativas y se refleja en el pensamiento crítico.

En este sentido se entiende que la disposición a usar el pensamiento crítico es un elemento importante para desarrollar este tipo de pensamiento. Sin esta disposición para tomar decisiones con pensamiento crítico, se producirían obstáculos para resolver problemas. En este sentido, Ecurra y Delgado (2008) mencionan que la disposición a pensar críticamente comprende dimensiones tales como: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios que se pueden evaluar con el California Critical Thinking Disposition Inventory.

No existe duda alguna de que las contribuciones de académicos han guiado en el estudio del pensamiento crítico y sus componentes. Por citar algunas, tenemos que Facione y Facione (1992) consideran las disposiciones como actitudes intelectuales, las que están representadas en lo analítico, sistemático, imparcial, curioso, juicioso, buscador de la verdad y confiado en la razón. Perkins, Jay y Tishman (1993), entienden las disposiciones como inclinaciones a ciertas conductas y para ellos existe disposición a ser abierto y aventurero, disposición a preguntarse, a encontrar problemas y a investigar, disposición a construir explicaciones y comprensiones, disposición a ser planificado y estratégico, disposición a ser intelectualmente cuidadoso, disposición a buscar y evaluar razones, y disposición a ser metacognitivo (como lo cita Valenzuela y Nieto, 2008).

LA UNIVERSIDAD FORMADORA DE LIBRES PENSADORES

A la universidad, cuya acepción proviene del término universalidad, se la considera la cuna del pensamiento libre, por lo que debería ser la cuna y el sustento del pensamiento crítico. Pero no es sólo eso. La universidad se nutre de esta combinación de habilidades cognitivas y actitudes, por lo que le corresponde trabajar en su conocimiento, para perfeccionarlo y promoverlo a la sociedad.

Durante los últimos 20 años se ha insistido en estudiar el pensamiento crítico en las universidades. Los resultados no han sido halagadores a pesar de entrenar a los profesores con estrategias de enseñanza efectivas. Se puede mencionar el caso del Panel Nacional de Educación de los Estados Unidos, cuyas metas

respecto al desarrollo de habilidades críticas en sus estudiantes no han sido alcanzadas. Así también se presenta el caso de estudiantes mexicanos cuyas puntuaciones en el Third International Mathematics and Science Study estuvieron dentro de los últimos puestos (Guzmán Silva y Sánchez Escobedo, 2006).

Ecuador también ha mostrado este bajo rendimiento en habilidades de pensamiento crítico, tal cual lo evidencian Rivadeneira y Ramírez Verdugo (2018) en el trabajo investigativo *Analysis of university students' critical ability to identify media bias in written press*. En otros contextos, como en el caso de Chile, en una evaluación de las habilidades cognitivas, mediante la aplicación de la prueba denominada *Test Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES)*, se obtuvieron bajas gradaciones de pensamiento crítico (Betancourth, Muñoz y Rosas, 2017).

Los casos citados previamente evidencian que algo no estamos haciendo bien como universidad. Y es que no es suficiente un compromiso de los docentes sino de todos los agentes de la comunidad educativa, esto es, autoridades, estudiantado y padres de familia. El pensamiento crítico se debe fomentar desde los hogares. Los niños nacen con curiosidad por descubrir el mundo y es justamente este interés por entender el funcionamiento de nuestro entorno el que debemos potenciar.

Las habilidades cognitivas se desarrollan a través de la práctica, con experiencias donde se fomente la argumentación y el encaminamiento a habilidades metacognitivas. También es importante indicar que todo este proceso necesita de retroalimentación para superar obstáculos que se encuentren en la práctica. No está demás resaltar que, como universidad formadora de libres pensadores, se debe enseñar a aprender autónomamente para que la educación no sesgue al estudiantado hacia una forma de pensar estandarizada.

CONCLUSIONES

Considerando que el pensamiento crítico es vital para mejorar la educación, se debe tener claro que la universidad no sería únicamente productora del pensamiento crítico, sería su destinataria principal, como también su valedora, por lo que está obligada a ofrecer las condiciones adecuadas para su recepción, fortalecimiento y producción.

Se han planteado diversos métodos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la universidad, como el método socrático (Betancourth, Insuasti y Riascos, 2012) y la enseñanza a través del análisis de problemas concretos (Aguilera Serrano, Zubizarreta Estévez y Castillo Mayedo, 2005; Saiz y Rivas, 2012), entre otros. Los métodos deben ser practicados y estudiados para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Es fundamental la revisión bibliográfica para fomentar el pensamiento crítico en la educación superior, con una mirada al estado de las universidades en su trabajo por aplicar estrategias de fomento y fortalecimiento del pensamiento crítico como eje central de la educación superior.

Un punto de partida interesante sería que las universidades incluyan en sus líneas de investigación estudios sobre pensamiento crítico. Estos estudios podrían dirigirse a diagnosticar el nivel de pensamiento crítico de sus estudiantes y también de los integrantes de la comunidad (vinculación con la comunidad) a la cual pertenecen. Otro aspecto por investigar serían justamente las estrategias y técnicas de perfeccionamiento del pensamiento crítico que conduzcan a un contexto de educación liberal en el que se enseñe a aprender a aprender, es decir a examinar la forma en que se adquiere el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Serrano, Y., Zubizarreta Estévez, M., y Castillo Mayedo, J. A. (2005). Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. *Educación Médica Superior*, 19(4).

Altuve, J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18.

Arboleda, Julio César (2008). La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo. *Revista Educación y ciudad*, págs. 21-34

Betancourth, S., Insuasti, K., y Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 147-167.

Betancourth, S., Muñoz, K. T., y Rosas, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento

crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*, 23, 199-223.

Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. London: Palgrave Macmillan.

Escurra, M., y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, (11), 143-175.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *Insight assessment*, 23(1), 22-56.

Guzmán Silva, S., y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-17.

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de trabajo, 6.

López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. *Docencia e investigación*, 22, 41-60.

Morales Zúñiga, L. C. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.

Olivares Olivares, S. L., y Heredia Escorza, Y. (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778.

Rivadeneira, M., y Ramírez Verdugo, D. (2018). *Analysis of university students' critical ability to identify media bias in written press (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Saiz, C., y Nieto, A. (2002). *pensamiento crítico: Capacidades y desarrollo*. En Saiz, C. (Ed.), *Pensamiento crítico: Conceptos básicos y actividades prácticas* (15-

19). Madrid: Pirámide.

Saiz, C. y Rivas, S.F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.

Valenzuela, J., & Nieto, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1).

Valenzuela, J., Nieto, A. M., y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 16-32.

Valenzuela, J., Nieto, A., y Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9(2), 823-848.

Valenzuela, J., y Saiz, C. (2010). Percepción sobre el coste de pensar críticamente en universitarios chilenos y españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 689-706.

Vásquez Alape, L. E. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, 1(60), 149-169.

4

LOS MAESTROS Y SU FUNCIÓN COMO FOMENTADORES DEL VALOR DE LA SOLIDARIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

TEACHERS AND THEIR WORK AS PROMOTERS OF THE SOLIDARITY VALUE ON THE PROCESS TEACHING LEARNING

Dr. Carlos Adolfo Sanabria Valdés¹.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

RESUMEN

Los maestros son agentes de cambio que pueden fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante la implementación de la Escuela Crítica. Una característica de esta última es la construcción del conocimiento en

¹ *Profesor investigador de tiempo completo del departamento de derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.*
ORCIDiD 0000-0002-8055-3267 Google académico: carloissanabriavaldes@gmail.com

equipos de trabajo. En este último modelo pedagógico, los estudiantes trabajan en equipos dentro y fuera del salón de clases. Cuando se lleva a cabo lo anterior, los integrantes del equipo se retroalimentan para entregar un trabajo solicitado por el maestro. El trabajo en equipo de alumnos fomenta la colaboración y la solidaridad de cada persona del equipo. La solidaridad fomentada por el docente cuando aplica cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La ayuda es una parte de la solidaridad del ser humano. La primera es un valor que permite reconocer la vida de otro ser humano y su dignidad como persona. El docente es un agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

ABSTRACT

Teachers are agents of change who can foster solidarity among students. This last idea is according to applying Critical School. One characteristic of this School is building knowledge in groups of working. In this last pedagogical model, students work in teams inside and outside of the classroom. When this kind of working is done, students of the team feed each other to give certain assignment to teacher who asked for it to students. Working in student's groups foment collaboration and solidarity into each person of each team. Solidarity fostered by the teacher when he applied any technic of group, produced a sort of helping among students. Helping is one part of the solidarity of human being. That one is a value that recognize life of another human being y his dignity as a person. The teacher is an agent of change to foster the solidarity through the process teaching - learning, specially when the teacher applies the work in groups in the classroom.

PALABRAS CLAVE: Solidaridad. Valores. Escuela crítica. Maestros.

KEY WORDS: Solidarity. Values. Critical School. Professors.

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo central del presente estudio es mostrar al profesor como agente de cambio para fomentar la solidaridad en los alumnos a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Para este fin, fundamentamos nuestro trabajo en la teoría del modelo pedagógico de la Escuela Crítica elaborada por Margarita Pansza, la cual explicamos en el marco teórico de esta investigación. En el resto del trabajo

mostramos las características de ese modelo para saber la manera en la cual los maestros fomentan el valor de la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad de las personas a través del proceso de enseñanza aprendizaje fundamentado en aquél paradigma educativo.

II. MARCO CONCEPTUAL

Esta investigación se fundamenta en la teoría elaborada por Margarita Pansza acerca de la Escuela Crítica para explicar el papel del profesor como un agente de cambio quién también puede fomentar algunos valores con la aplicación de esta última Escuela en el aula y con su interacción junto a los estudiantes.

La Escuela Crítica es:

Una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir, su ideología (Pansza, M., Pérez E., Morán, P., 2007:57).

La Escuela Crítica es un modelo pedagógico el cual construye espacios democráticos en las aulas para alumnos y maestros. El conocimiento es creado o reconstruido entre estos dos agentes educativos. La manera de construir el conocimiento es en base a la exposición abierta por parte del docente y de los alumnos de un tema o contenido temático perteneciente al programa de estudios. Este contenido se estudiará con la disposición de conocerlo y posteriormente transformarlo. Su transformación es con la finalidad de que beneficie a todos los seres humanos, sobre todo a las personas pobres en economía.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los profesores son agentes de transformación a través del proceso enseñanza aprendizaje para que los alumnos puedan cambiar los aspectos negativos de la sociedad. El profesor se desenvuelve en un currículo y con la convivencia con otros agentes educativos además que para su ejercicio profesional aplica

un modelo pedagógico. La finalidad del currículo es: “favorecer el desarrollo humano y social, el progreso histórico-cultural y la transformación de la escuela” (Lafrancesco, 2004 : 26-27). Con respecto a qué es un modelo pedagógico, María Guadalupe Carranza Peña al referirse a los modelos pedagógicos, menciona que:

Ya desde hace algún tiempo, quizá desde los años sesentas, se viene hablando de modelos, en el ámbito de las ciencias sociales; haciendo alusión a ciertas formas de comportamiento social, económico, educativo, lingüístico, pedagógico, etcétera que se caracterizan, desde mi punto de vista; por dos grandes dimensiones. Una de ellas se refiere a determinada concepción teórico-filosófica que de alguna manera explica aquello que se está tratando de representar en un esquema más o menos simple, pero conformado por supuestos básicos que eventualmente permanecen ocultos, sus principios; y que sin embargo guían la manera de actuar de los sujetos que a ellos se adhieren, supuestos básicos que determinan a la segunda gran dimensión y que se refiere a los aspectos prácticos o procedimentales que dan concreción a tales concepciones. (Carranza, 2004 : 213).

Un modelo es una explicación de la realidad. Brian Wilson argumenta el concepto de modelo de la siguiente manera:

Un modelo es la interpretación explícita de lo que uno entiende de una situación, o tan sólo de las ideas de uno acerca de esa situación. Puede expresarse en matemáticas, símbolos o palabras, pero en esencia es una descripción de entidades, procesos o atributos y las relaciones entre ellos. Puede ser prescriptivo o ilustrativo, pero, sobre todo, debe ser útil (Wilson, 1993: 28).

La Escuela Crítica es un modelo pedagógico. Ante los anteriores argumentos podemos elaborar la siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de la Escuela Crítica que permiten el fomento de la solidaridad en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Con cuál técnica de enseñanza el maestro fomenta la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje?

IV. MÉTODOS

El método empleado en la presente investigación fue el método deductivo porque a partir de un todo general como lo es la teoría de la Fundamentación y Operatividad de la didáctica de Margarita Pansza et al., se toman ciertos postulados para aplicarlos a este estudio.

V. LA FUNCIÓN DEL PROFESOR SEGÚN EL MODELO DE LA ESCUELA CRÍTICA

El maestro es un agente de cambio que puede fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante la implementación de la Escuela Crítica. El significado de ésta la mencionamos en el marco teórico del presente trabajo. Una característica de la Escuela Crítica es la idea y actividad de transformar el conocimiento. Esto último significa la modificación del saber tradicional. La transformación del objeto de estudio la realizan alumnos y docentes.

Debido a que profesor y alumnos estudian juntos un contenido temático y analizan temas, posteriormente surgen entre los agentes de cambio propuestas las cuales mejoran a las instituciones, conceptos, valores y saberes.

Cualquier institución, concepto, valor o saber creado por las personas se puede transformar para mejorar la calidad de vida. Pansza menciona que las instituciones se pueden transformar. "Las instituciones son algo que crean los hombres y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación" (Pansza et al., 2007: 58).

Un gran mérito de la Escuela Crítica es llevar a cabo la transformación del conocimiento. Docentes y alumnos realizan este cambio en el salón de clases sin un escritorio, con mesas agrupadas en semicírculo y con una actitud abierta para modificar conceptos, valores e instituciones y estos puedan propiciar mejores condiciones de vida de las personas. Esta transformación del conocimiento realizada por los agentes educativos antes mencionados y de la manera antes mencionada, nos indica que éstos llevan a cabo el cambio con el currículo oculto de la institución educativa.

Otra característica de la Escuela Crítica es la construcción del conocimiento en grupos. En este modelo pedagógico, los estudiantes trabajan en equipos dentro y/o fuera del salón de clases. Cuando se lleva a cabo lo anterior, los integrantes del equipo se retroalimentan para entregar un trabajo solicitado por el maestro.

La conformación de equipos es muy variada. Existen diversas técnicas de enseñanza de grupos. En la actualidad podemos encontrar una gran bibliografía relativa a estas últimas.

El trabajo en equipo de alumnos fomenta a la solidaridad de cada persona para el ente colectivo el cual es el equipo. El docente es un potencial agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

Uno de los motivos por los cuales la Escuela Crítica hacer trabajar a los alumnos en equipo es para desarrollar y fomentar la solidaridad en las personas. Esta última sirve a los alumnos para su futuro profesional y es de utilidad a los egresados que se integran al mercado de trabajo para que puedan corregir los defectos que hay en este último.

La Escuela Crítica fomenta la participación de todos los alumnos integrantes de una clase por diversos motivos. El primero y más importante es para que todos los alumnos desarrollen el hábito de argumentar y exponer sus ideas. Otro motivo menos importante es para que se cumpla el principio de la Escuela Crítica que postula a la educación como verdadero espacio democrático.

Los profesores que aplican los postulados de la Escuela Crítica, fomentan valores en los alumnos. Entre estos se encuentra la solidaridad. Unos valores que se necesitan ejercer en la actualidad son ésta y la honradez. Estos últimos pueden ayudar a combatir la corrupción. A mayor implementación de la Escuela Crítica por parte de los maestros, más alumnos educados para actuar con solidaridad. A mayor implementación de la Escuela Crítica por parte de los docentes, mayor número de alumnos egresados educados para actuar con solidaridad. Esta última ayuda a reconocer la dignidad de las personas.

Todas las personas tenemos dignidad. Emmanuel Kant argumentó acerca de la esta última lo siguiente: "aquello que constituye la condición para que algo

sea fin para sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor interno, esto es dignidad” (Kant, 2013: 53). La solidaridad – fomentada en la Escuela Crítica -es una acción con valor moral para alcanzar la dignidad. La honradez es otra acción moral para alcanzar la dignidad. La corrupción no es una acción ni un valor moral, por lo que no forma parte de la dignidad de las personas. Por lo tanto, la corrupción debe ser combatida y eliminada.

Kant argumentó que todas las personas somos fines en sí mismos, no simples medios para los fines de otras personas.

La Escuela Crítica fomenta a la solidaridad en los alumnos en el momento en el cual el docente aplica cualquier técnica de enseñanza en equipos – por ejemplo panel, casos prácticos o cualquier otra dinámica de grupos.

La solidaridad fomentada por el docente cuando aplica cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La ayuda es una parte de la solidaridad del ser humano. La primera es un valor que permite reconocer la vida de otro ser humano y su dignidad como persona. En la virtud de la amistad se encuentra a la ayuda como una especie de aquélla. La Escuela Crítica fomenta a la ayuda porque ésta se encuentra en una parte de la solidaridad y como sostuvimos en párrafos anteriores, esta última se presenta cuando el docente aplica cualquier técnica de enseñanza en equipos. Ronald Dworkin argumenta la siguiente idea de la ayuda:

La riqueza y la suerte se reparten de manera muy despareja entre los seres humanos, de modo que a menudo nos encontramos en la situación de ayudar a extraños que están peor que nosotros, sea en general o porque han sufrido algún accidente o corren algún peligro en particular (Dworkin, 2014: 335).

La persona que ayuda a otro ser humano reconoce la dignidad que le pertenece a la humanidad. Dworkin escribió acerca de esta idea: “Debemos mostrar pleno respeto por la igual importancia objetiva de la vida de todas las personas, pero también pleno respeto por nuestra responsabilidad de hacer algo valioso de nuestra vida propia” (Dworkin, 2014: 335).

La Escuela Crítica fomenta valores y el respeto por la dignidad de todos los agentes educativos. En este modelo pedagógico el maestro no emplea el estrado del aula y en cambio trabaja en el mismo nivel físico de los alumnos. A su vez estos últimos reconocen al docente como a una persona con más conocimientos que los estudiantes. En este acto el profesor respeta a la dignidad de los alumnos cuando trabaja hombro a hombro con estos últimos porque no emplea el estrado y a su vez los estudiantes respetan a la dignidad del docente porque reconocen todo el saber que el maestro ha acumulado a lo largo de los años.

El profesor es un agente de cambio para fomentar la solidaridad en el aula a través del trabajo en grupos y de su trabajo en el aula sin estrado. Muchas instituciones cuentan con un estrado en sus salones de clase. Es recomendable que se elimine aquél para que se que no exista la separación entre profesores y alumnos con el fin de que estos últimos sigan con la práctica de ciertos valores como el de la solidaridad.

VI. CONCLUSIONES

A) La Escuela Crítica es un modelo pedagógico el cual construye espacios democráticos en las aulas para alumnos y maestros. El conocimiento es creado o reconstruido o transformado entre estos dos agentes educativos.

B) Docentes y alumnos realizan actividades en el salón de clases sin un escritorio, con mesas agrupadas en semicírculo y con una actitud abierta para modificar conceptos, valores e instituciones y estos puedan propiciar mejores condiciones de vida de las personas. Esta transformación del conocimiento realizada por los agentes educativos antes mencionados y de la manera antes mencionada, nos indica que éstos llevan acabo el cambio en el currículo oculto de la institución educativa.

C) El trabajo en equipo de alumnos fomenta la colaboración y la solidaridad de cada persona para el ente colectivo el cual es el equipo. El docente es un potencial agente de cambio para fomentar la solidaridad a través del proceso de enseñanza aprendizaje, en especial cuando éste aplica el trabajo en equipo en el aula.

D) La solidaridad fomentada por la Escuela Crítica, al aplicar el docente cualquier técnica grupal, produce una especie de ayuda entre los estudiantes. La persona

que ayuda a otro ser humano reconoce la dignidad que le pertenece a la humanidad. La dignidad significa que todas las personas somos fines y no medios otras personas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carranza Peña, M. (2004). De la Didáctica Tradicional al Constructivismo. En Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez Grajeda, Beatriz, (coordinadores), Formación y tendencias educativas (p. 213). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Dworkin, R. (2014). Justicia para erizos. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Kant, M. (2013). Fundamentación Metafísica de las costumbres. México: Editorial Porrúa.

Lafrancesco V., G. (2004). Currículo y Plan de estudios. Estructura y Planeamiento. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pansza, M., Pérez, C. Morán, P. (2007). Fundamentación de la didáctica. México: Editorial Gernika.

Wilson, B. (1993). Sistemas: conceptos, metodología y aplicaciones, México: Editorial Limusa.

5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DE EGRESO: REFERENTE PARA EVALUAR EL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

ANALYSIS OF THE RESULTS IN THE EXAMS OF EXIT: REFERENT TO EVALUATE THE PROFILE OF EXIT OF THE DEGREE IN EDUCATION

Gloria del Jesús Hernández-Marín¹

Leticia Arias Gómez²

Silvia Esthela Yon Guzmán³

Erick Cajigal Molina⁴

Facultad de Ciencias Educativas, Universidad Autónoma del Carmen, México.

1 ORC ID 0000-0001-8035-5220;

Gloria Hernandez ghernandez1304@gmail.com

2 ORC ID 0000-0002-2161-8913

Leticia Arias Gomez letariasgomez@gmail.com

3 ORC ID 0000-0001-7105-5293

Silvia Estela Yon syon@pampano.unacar.mx

4 Erick Cajigal Molina

ORC ID 0000-0002-6633-5116 ecajigal@pampano.unacar.mx

RESUMEN

Se comparte los resultados obtenidos de 75 sustentantes evaluados por medio del Examen General para el Egreso en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), pertenecientes a cinco cohortes generacionales. Se hace un análisis descriptivo del rendimiento alcanzado en cada área disciplinar, con las cinco competencias específicas preestablecidas en el currículo del Programa de Educación (CINE 6) fundamentado en el año 2010 en la universidad de estudio. Se contrastan resultados con reportes nacionales alcanzados en la misma prueba correspondiente al año 2017. El estudio es descriptivo, caracteriza resultados de aprendizajes por cada área de conocimiento preestablecido en el examen de egreso, así como su correspondencia con las competencias específicas preestablecidas en el perfil de egreso de Educación. Los resultados identifican que de una muestra de 75 evaluados el 40% obtiene testimonio de desempeño satisfactorio y sobresaliente, mientras que a nivel nacional se observó en esta misma categoría 42.2%. En cuanto a los niveles de desempeños alcanzados por las generaciones del programa de estudio, en las áreas de conocimiento que se evalúan, se aprecia mayor distribución porcentual de evaluados con desempeños aún insuficientes en Docencia, Formación y Orientación Educativa; e Investigación Educativa lo que coincide con los resultados a nivel nacional.

PALABRAS CLAVE: exámenes de egreso, perfil de egreso, competencias específicas, educación

ABSTRACT

The results obtained from 75 students evaluated by means of the General Examination for Egress in Pedagogy and Education Sciences (EGEL-EDU), belonging to five generational cohorts, are shared, a descriptive analysis of the performance achieved in each disciplinary area is made, with the five specific competences pre-established in the curriculum of the Education Program (ISCED 6) based on the year 2010 at the university of study. Results are contrasted with national reports achieved in the same test corresponding to the year 2017. The study is descriptive, characterizes learning results for each area of knowledge pre-established in the exit exam, as well as its correspondence with the specific competencies pre-established in the profile of Education exit. The results identify that from a sample of 75 evaluated, 40% obtain satisfactory and outstanding

performance testimony, while at the national level 42.2% were observed in the same category. Regarding the levels of performance achieved by the generations of the study program, in the areas of knowledge that are evaluated, there is a greater percentage distribution of those evaluated with still insufficient performance in Teaching, Training and Educational Guidance; and Educational Research which coincides with the results nationwide.

KEY WORDS: graduation exams, graduation profile, specific skills, education

INTRODUCCIÓN

El Examen General para el Egreso en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), se aplica en la Facultad de Ciencias Educativas desde el año 2000, primero para los egresados de la carrera de Pedagogía y actualmente para la Licenciatura en Educación. Es un instrumento de cobertura nacional que evalúa en el recién graduado el nivel de los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional (Guía EGEL-EDU, CENEVAL, 2019). Para el caso de la Universidad Autónoma del Carmen, es un indicador de calidad que valora el rendimiento académico del egresado, se ha convertido también en un requisito de egreso al término de la carrera universitaria, y se promueve como una opción más de titulación.

Sobre la base del impacto que tiene para sostener la calidad educativa, los resultados y los niveles de desempeño que alcanzan en cada área del EGEL-EDU los egresados, y su relación con el perfil de egreso fundamentado en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación 2010, es que se comparte esta contribución, se ofrece aproximaciones empíricas de los factores que inciden en los sustentantes para aprobar o no aprobar los exámenes de egreso del CENEVAL.

Los resultados contribuyen a abrir posibles líneas de investigación para mejorar el rediseño y desarrollo curricular, la práctica docente, así como los procesos de seguimiento de evaluación de los aprendizajes.

Se recuperan estudios empíricos de diversos perfiles profesionales con la intención de identificar factores que coinciden en la aprobación o reprobación de los exámenes de egreso (CENEVAL) independientemente de la carrera de estudio, por ejemplo, Ravela en el 2000 (citado por Córdoba, 2007) indica que el nivel del logro de un estudiante al final de cierto período escolar depende de múltiples

factores, ajenos a los que ocurrieron en el aula, los cuales tienen relación con la historia escolar anterior de los integrantes del grupo y con la acumulación de conocimiento con el que llegaron, al respecto Ceballos y González (s.f) mencionó cuatro categorías que repercuten al presentar la prueba del EGEL-C del CENEVAL: personales, aspectos académicos, aspectos laborales.

Así mismo, en un trabajo de investigación en la Universidad de Guanajuato se tomaron en cuenta factores que incidieron en el puntaje alcanzado en el EGEL-IA del egresado, los cuales fueron el género, el promedio de carrera, el año y el mes del examen; teniendo como resultado que estos factores fueron altamente significativos para que el alumno obtuviera un cierto puntaje en el examen (Córdoba; 2007), por otro lado, Barrera y Ramírez (2009) Mostraron en sus análisis que los programas de donde egresan los estudiantes con mejores resultados en el EGEL tienen características similares: un enfoque humanista, flexibles, innovadores, centrado en el individuo para potenciar sus capacidades no sólo como profesional de la educación, sino para su plenitud personal, regido desde un marco ético y con una actitud de atención a las necesidades educativas y servicio a la sociedad.

Por otra parte, en los estudios de Briceño, Rodríguez y Canto (2011) encontraron que en la construcción de significados para aprobar con desempeño sobresaliente (DSS) operan principalmente elementos motivacionales extrínsecos, orientándose a metas como la consecución del título profesional, la obtención de reconocimiento social, así como el logro de beneficios personales y laborales.

Sobre la incidencia de las trayectorias en el rendimiento académico Castillo, Izar, Espericueta (2013) muestran que aquellos sustentantes más fuertemente asociados con una probabilidad de éxito corresponden a los de mayores valores en el promedio general alcanzado en la licenciatura, y el segundo parámetro es el lugar ocupado en el examen de admisión. También Toscano, Ponce, Margain, y Vizcaíno (2016) exponen que existe mayor correlación de la variable Institución de Procedencia (0.256353889), seguida por la variable Promedio (0.230441882). Sin embargo, advierten en ninguno de los casos existe una correlación positiva perfecta. En otro estudio Elías, Caldera, Reynoso y Zamora (2016) observan que existen diferencias estadísticamente significativas conforme al tipo de ingreso en todas las variables de rendimiento académico, correspondientes a promedio de EGEL-Psicología ($t(175) = 3.957$; $p = .000$), Prueba de Aptitud Académica ($t(175)$

= 4.887; $p = .000$), promedio de ingreso ($t(175) = 6.061$; $p = .000$), promedio de bachillerato ($t(175) = 3.394$; $p = .001$) y promedio general de egreso ($z = -2.314$; $p = .015$).

De los testimonios obtenidos en los Exámenes de Egreso Barrera, Canepa, y Santiago (2016) comparten que durante cinco años al interior de los programas educativos que se imparten, los sustentantes en la Facultad de Ciencias de la Información en la prueba EGEL, sus desempeños y testimonios, son poco motivantes pues el 73.23 % no obtiene testimonio.

En lo que respecta a la autopercepción de la preparación de estudiantes de la licenciatura de psicología ante el Examen General de Egreso de la Licenciatura, Rivera y Romero (2018) se centran en la falta de conocimientos, la sensación de preparación, la ansiedad y el estrés que representa la aplicación del examen; además de esto se encuentra que la dedicación, la preparación y los estudios generales del programa de la Licenciatura son suficientes para un testimonio satisfactorio. Los aportes de Jiménez, Caso y Luna (2019) destacan mejores resultados en egresados con una edad normativa que en aquellos egresados con extra-edad, también determinan d) Un mejor desempeño de los egresados cuyos padres tienen mayor escolaridad, particularmente en Mexicali-Ensenada y e) Un mejor desempeño respecto a quienes presentan mejores promedios en sus estudios de licenciatura, el haberse visto beneficiado con beca en sus estudios de licenciatura no parece constituir un elemento relevante para la obtención de resultados en el EGEL-PSI.

En lo que respecta a nivel nacional en el informe de resultados EGEL-EDU (2018) que correspondió a 5,123 sustentantes de 348 instituciones de educación superior, la distribución de testimonios de desempeño que presentaron el EGEL durante 2017. Identifica 7.3% (375 sustentantes) obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente; 34.9% (1 786 sustentantes), un testimonio de desempeño satisfactorio y 57.8% (2 962 sustentantes) no obtuvo testimonio (p. 29), se muestra un mayor porcentaje de quienes recibieron una beca obtienen testimonio de desempeño sobresaliente o satisfactorio en comparación con quienes no la recibieron (p. 58); se destacó en los análisis que para los sustentantes cuyo padre tiene un nivel de escolaridad de posgrado, la probabilidad de obtener un testimonio de desempeño sobresaliente es mayor (p. 65).

Los diversos estudios abordados destacan factores que inciden en la aprobación de los exámenes de egreso de licenciatura: (a) Factores motivacionales extrínsecos (reconocimiento social, deseo de titulación automática, beneficios laborales, año y mes del examen); (b) Factores académicos (promedio de bachillerato, promedio de ingreso a la carrera, promedio de egreso, desempeño durante la carrera, becas obtenidas, trayectoria); (c) Factores personales (edad, construcción de significados para aprobar); y (d) Factores familiares (escolaridad de los padres).

Estructura del EGEL-EDU y Licenciatura en educación, plan 2010.

La descripción de los niveles de desempeño de cada área del examen permite conocer qué problemas y situaciones, es capaz de resolver un sustentante cuando alcanza un desempeño satisfactorio o sobresaliente. (Informe Ceneval, 2017, p. 15).

Tabla 1

Estructura General del EGEL-EDU por áreas y subáreas, 2019

1. Área didáctica y currículo	2. Área políticas, gestión y evaluación educativa	3. Área docencia, formación, orientación educativa y tutoría	4. Área investigación educativa
Referentes teóricos y políticas institucionales. Desarrollo y evaluación de propuestas curriculares o didácticas.	Marco jurídico y rector de las políticas educativas. Tipos y modelos de planeación, gestión y evaluación educativas..	Desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización. Necesidades para la orientación educativa Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de orientación educativa y tutoría. Uso de recursos tecnológicos para estrategias didácticas. Diseño de estrategias didácticas que incorporan el uso de las TIC.	Diseño del proyecto de investigación. Componentes del informe de investigación.

Fuente: Guía para el sustentante Egel-Edu (2019).

La puntuación que delimita los niveles de desempeño en cada una de las áreas de acuerdo con CENEVAL para el EGEL-EDU, es (a) 700-999 (Aun no satisfactorio); (b) 1000-1149 (Desempeño Satisfactorio); (c) 1150-1300 (Desempeño sobresaliente). El criterio para el otorgamiento del testimonio de desempeño en el examen:

Tabla 2

Criterio para el otorgamiento del testimonio de desempeño-EGEL-EDU

Tipo de testimonio	Criterio para otorgar testimonio
Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS)	Al menos tres áreas con DS o DSS
Testimonio con Desempeño Sobresaliente (TDSS)	De las cuatro áreas al menos dos con DSS y las restantes con DS.

Fuente: Guía Egel-Edu (2019).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: LICENCIADO EN EDUCACIÓN

El modelo pedagógico y curricular del nivel superior de la institución involucrada en la investigación, está fundamentado por un enfoque de competencia, su organización curricular de la Licenciatura en Educación se formula por competencias, se clasifican en tres tipos: genéricas, interdisciplinarias y específicas, se considera que estas “representan la oportunidad para integrar las actividades de aprendizaje-enseñanza a situaciones reales del entorno, lo que posibilita que los estudiantes puedan movilizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones sociales en la solución de situaciones complejas” (Fundamentación del Programa, 2010, p. 14).

El currículo del Licenciado en Educación del programa, 2010, tiene el objetivo general de formar profesionales con conocimiento acerca del fenómeno educativo en el contexto nacional e internacional para diseñar propuestas que incidan en la solución de problemáticas educativas en su región y en su país. Con habilidades y formación humanista, que les permitan participar en proyectos educativos innovadores, pertinentes de calidad, sustentándose en su capacidad de investigación, la reflexión crítica, el uso de la tecnología, con un firme compromiso social.

La institución en donde se sitúa el estudio tiene definido por competencia específica a los saberes “propios de la profesión, con las que se prepara al estudiante para un desempeño laboral o profesional, específico” (Modelo Educativo Acalán, 2012, p.35). Sobre la base de su expertiz son los académicos, quienes crean los ambientes y la planeación de las secuencias didácticas, así como la mediación pedagógica para su desarrollo y evaluación. Al respecto Tuning (2009) aborda que las competencias específicas hacen referencia a la “integración de las capacidades cognitivas y las habilidades prácticas, permite que la persona pueda adaptar sus conocimientos a la realidad profesional que la rodea” (p.4).

En el diseño curricular del plan 2010, se definió cinco competencias específicas que se detallan a continuación:

Tabla 3

Competencias específicas del currículo del Licenciado en Educación

(1.)	(2.)	(3)	(4)	(5)
Gestión educativa	Investigación educativa	Fundamentos teóricos de la educación	Evaluación educativa	Formación e innovación
Capacidad del profesional en educación para generar, liderar y participar en proyectos educativos de calidad en diversas instituciones, organismos y empresas, integrando principios, fundamentos y actividades para	Atributos generales de un profesional que participa en procesos de construcción y aplicación del conocimiento a través de herramientas y diferentes diseños metodológicos.	Competencias para analizar el comportamiento humano en condiciones de intervención educativa desde múltiples dimensiones internas o personales y externas o contextuales para orientar, explicar y sustentar	Desarrollo de una cultura de la evaluación tanto en ámbitos escolares, como administrativos y sociales. Desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo en sus	Capacidad para generar programas de formación, capacitación y actualización de personal en el ámbito educativo, además de participar en proyectos de acción formativa en modalidades alternas

planificar, tomar decisiones, ejecutar y evaluar propuestas.	Con el propósito de explicar fenómenos educativos, solucionar problemas desde una perspectiva científica y construcción de marcos teóricos de la realidad educativa.	procesos de formación basados en marcos teóricos.	distintos niveles de concreción, la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto.	usando las TIC, administrativas y de gestión en el marco de modelos educativos innovadores.
--	--	---	---	---

Fuente: Fundamentación del programa educativo: Plan de estudio 2010.

Asimismo, las cinco competencias específicas del programa de estudio tienen incorporado 23 indicadores de desempeño que expresan lo que un profesional de educación debe ser, saber y saber hacer, fueron construidos por el grupo de académicos de tiempo completo del programa educativo en el 2010.

Tabla 4

Indicadores establecidos en cada una de las competencias específicas

Competencias Específicas	Indicadores de desempeño establecidos en el diseño curricular
1.Competencia Específica de Gestión Educativa	1.1 Organiza los procesos administrativos que fortalezcan el desempeño de las instituciones educativas. 1.2 Genera, supervisa y evalúa proyectos educativos para la atención de necesidades específicas. 1.3 Utiliza herramientas para la planeación institucional y gestión curricular. 1.4 Ejerce liderazgo en los procesos de gestión académica. 1.5 Innova los procesos educativos en diferentes ámbitos

2.Competencia específica Investigación Educativa	<p>2.1 Realiza el diseño de la investigación.</p> <p>2.2 Fortalecer su conocimiento del proceso de investigación a través de la realimentación.</p> <p>2.3 Actitud ética en el proceso de la investigación y en la publicación de resultados.</p> <p>2.4 Trabajo en grupos de investigación.</p> <p>2.5 Innova los procesos educativos en diferentes ámbitos.</p>
3.Competencia específica Fundamentos Teóricos de la Educación	<p>3.1 Comprender supuestos teóricos generales, leyes, principios y técnicas que adopta una comunidad científica.</p> <p>3.2 Interpretar una realidad a partir de hechos y experiencias concretas para identificar corrientes de pensamiento.</p> <p>3.3 Reflexionar sobre los modos de actuación ante diversos enfoques en su campo disciplinario.</p> <p>3.4 Proponer soluciones en su área de formación.</p>
4.Competencia específica Evaluación Educativa	<p>4.1 Distingue los enfoques y modelos de la evaluación.</p> <p>4.2 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación con base en modelos y enfoques.</p> <p>4.3 Empleo de criterios e indicadores bajo los estándares nacionales e internacionales.</p> <p>4.4 Organiza e integra informes de evaluación.</p> <p>4.5 Crea y evalúa ambientes y componentes del aprendizaje.</p>
5.Competencia específica Formación e Innovación	<p>5.1 Emplea el diagnóstico como herramienta en el proceso de diseño instruccional.</p> <p>5.2 Organiza y desarrolla el diseño instruccional acorde a necesidades específicas.</p> <p>5.3 Uso de nuevas tecnologías de la comunicación e información.</p> <p>5.4 Dominio de herramientas y estrategias didácticas.</p>

Fuente: Fundamentación del Programa de Educación 2010, Facultad de Ciencias Educativas

Estos indicadores actúan de manera gradual para alcanzar los desempeños que han de contribuir al logro de las cinco competencias específicas vinculándose con las competencias genéricas e interdisciplinarias que expresa el perfil de

egreso de la Licenciatura en Educación.

Tabla 5

Competencias específicas y cursos que contribuyen a desarrollarlas

Competencia específica	Cursos, talleres o seminarios para desarrollar la competencia en el Plan, 2010.
1. Gestión Educativa	Principios de administración educativa, política educativa, modelos curriculares, planeación educativa, gestión de recursos, Diseño de programas, diseño y evaluación curricular.
2. Investigación Educativa	Estadística descriptiva, estadística inferencial, Seminario de investigación cuantitativa, Seminario de investigación cualitativa, Estilos de redacción, Redacción de textos científicos y el servicio social.
3. Fundamentos teóricos de la educación	Filosofía de la educación, Sociología de la educación, Teorías y modelos psicopedagógicos, Proceso educativo en el desarrollo humano, Proceso de orientación educativa, Asesoría e intervención educativa.
4. Evaluación Educativa	Modelos y tendencias de la evaluación, evaluación institucional y evaluación del aprendizaje.
5. Formación e Innovación	Taller de diseño de propuestas didácticas, capacitación de recursos humanos, taller de aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación, practica y análisis del trabajo docente y cuatro optativas disciplinares.

Fuente: Fundamentación del Programa de Educación 2010, Facultad de Ciencias Educativas

MATERIALES Y MÉTODOS

Se tomó los registros de 75 egresados de las generaciones 2010-2014; 2011-2015; 2012-2016; 2013-2017 y 2014-2018 de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Carmen, se incluyeron en el análisis, los niveles de desempeños alcanzados y los testimonios recibidos por los sustentantes

que aplicaron por primera vez el examen. Lo anterior en congruencia a que el instrumento “determina si los sustentantes son capaces de utilizar lo que han estudiado y aprendido en su licenciatura en situaciones similares a las que enfrentarán en el ejercicio profesional” (Informe EGEL-EDU, 2018, p. 17). Los casos que sustentaron por segunda o tercera ocasión se excluyeron, aunque hayan aprobado el examen, pues ya tenían más de un año de haber egresado y contaban con evidencia de experiencia laboral posterior a su egreso.

La consulta de la base de datos que se utilizó fue proporcionada por la Dirección de la Facultad de Ciencias Educativas, quien lleva el seguimiento de los puntajes alcanzados de cada sustentante por fecha de aplicación. Las investigadoras incorporaron variables de análisis relacionadas con los niveles de desempeño por áreas, frecuencia en la aplicación por sustentante, generación de ingreso-egreso, trayectoria continua o discontinua, promedio de calificación obtenido al concluir la carrera.

Esta contribución incluye únicamente estadísticos descriptivos sobre alcance de los niveles de desempeños demostrados en las áreas a) Didáctica y Currículo, b) Política, Gestión y Evaluación Educativas, c) Docencia, Formación y Orientación Educativa y d) investigación Educativa se hace análisis comparativos por cohorte generacional, tipo de testimonio otorgado, moda de las áreas no aprobadas y relación entre el tipo de testimonio otorgado y su promedio de calificación general obtenido en la carrera.

Considerando la prueba del EGEL-EDU como un referente por su metodología de diseño del instrumento y utilizado a nivel nacional para la evaluación de los desempeños académicos del profesional egresado, se comparó las calificaciones que el sustentante obtuvo durante su formación en el Programa Educativo reflejado a través de las calificaciones, con este criterio se agruparon en aquellos que obtuvieron un promedio general en su formación de 80 a 84.9 en la escala 80, quienes obtuvieron de 85 a 89.9 en la escala 85, de 90 a 94.9 en la escala 90 y de 95 a 100, en la escala 95, agrupados de esta manera se comparó con los resultados obtenidos en el EGEL.

Para el análisis de trayectoria y resultados del EGEL-EDU, se consideró el comparativo entre aquellos alumnos que realizaron sus estudios de manera continua, es decir, aquellos que no interrumpieron o reprobaron cursos durante

sus estudios de manera temporal; y aquellos que realizaron sus estudios de manera discontinua, considerando en este grupo a aquellos que reprobaron asignaturas y tuvieron que volver a cursarlas, o suspendieron temporalmente sus estudios.

Finalmente, mediante una tabla de doble entrada, se compara la correspondencia entre las áreas de conocimiento que evalúa el examen general de egreso y las competencias específicas preestablecidas en el plan de estudios del 2010. Lo anterior para encontrar congruencia con los niveles de desempeño por áreas alcanzados por los sustentantes del EGEL-EDU, y el perfil de egreso de la Licenciatura.

RESULTADOS

Se analizaron resultados de 75 sustentantes, 7 (9.33) hombres y 68 (90.67%) correspondientes a las generaciones 2010-2014; 2011-2015; 2012-2016; 2013-2017; 2014-2018, los datos se recolectaron de 14 aplicaciones de agosto 2014 a agosto 2018.

Niveles de desempeño por cohorte generacional

La tabla 6 presenta resultados de los niveles de desempeño alcanzados por los sustentantes por cada una de las áreas que componen el EGEL.

Tabla 6

Distribución por Niveles de Desempeño generación 2010-2014/EGEL-EDU

Generación 2010-2014	Área didáctica y currículo	Área políticas gestión y evaluación educativas.	Área Docencia, formación y orientación educativa.	Área Investigación Educativa
ANS	13 (61.90%)	13 (61.90%)	14 (66.67%)	11 (52.38%)
DS	7 (33.33%)	6 (28.57%)	7 (33.33%)	8 (38.09%)
DSS	1 (4.77%)	2 (9.53%)	0	2 (9.53%)
Sustentantes	21	21	21	21

Nota: ANS= Aun no satisfactorio, DS=Desempeño Satisfactorio, DSS=Desempeño Sobresaliente.

En la generación 2010-2014 de los 21 casos el 33.33% (7 sustentantes) obtuvo testimonio entre satisfactorio y sobresaliente, dos de ellos en este último. El 66.67% (14 sustentantes) con testimonio aún no suficiente. El área que presenta una frecuencia más alta con desempeño aun no satisfactorio es Docencia, Formación y Orientación Educativa. El promedio de calificación de esta generación fue de 89.85, de los cuales siete egresados se les observó trayectoria discontinua, es decir que concluyeron los créditos de la carrera entre el 2015 al 2018.

Tabla 7

Distribución por Niveles de Desempeño Generación 2011-2015/EGEL-EDU

Generación 2011-2015	Área didáctica y currículo	Área Políticas, gestión y evaluación educativas	Área Docencia, formación y orientación educativa.	Área Investigación Educativa
ANS	5 (33.33%)	5 (33.34%)	6 (40%)	8 (53.34%)
DS	8 (53.34%)	9 (60%)	9 (60%)	7 (46.66%)
DSS	2 (13.33)	1 (6.66%)	0	0
Sustentantes	15	15	15	15

Nota: ANS= Aun no satisfactorio, DS=Desempeño Satisfactorio, DSS=Desempeño Sobresaliente.

De los 15 sustentantes de la generación 2011-2015, (ver tabla 7) el 46.66% (7) obtuvo testimonio de desempeño satisfactorio y sobresaliente, un caso en este último. El 53.34% (8 sustentantes) obtuvieron un nivel de desempeño aun no satisfactorio. El área que presenta una mayor frecuencia con nivel de desempeño aun no satisfactorio para esta generación fue Investigación Educativa. Se observó que el promedio de calificación por generación fue de 88.65 y se identificó a ocho sustentantes con trayectoria continua y siete que concluyeron sus créditos de la carrera entre 2016 y 2017.

Tabla 8

Distribución por Niveles de Desempeño Generación 2012-2016/EGEL-EDU

Generación 2012-2016	Área didáctica y currículo	Área Políticas, gestión y evaluación educativas	Área Docencia, formación y orientación educativa.	Área Investigación Educativa
ANS	14 (60.86%)	15 (65.21%)	16 (69.57%)	14 (60.86%)
DS	8 (34.78%)	7 (30.43%)	7 (30.43%)	9 (39.14%)
DSS	1 (4.36%)	1 (4.36%)	0	0
Sustentantes	23	23	23	23

Nota: ANS= Aun no satisfactorio, DS=Desempeño Satisfactorio, DSS=Desempeño Sobresaliente.

De los 23 sustentantes 30.43 % (7) obtuvieron testimonio de desempeño satisfactorio, ninguno con sobresaliente. 69.57% (16) con dictamen aun no suficiente. En la tabla 8, se observa que el área que presentó diferencia en nivel de desempeño aún insuficiente es Docencia, formación y orientación Educativa. El promedio de calificación que obtuvo esta generación 87.66 y se encontró diez egresados con trayectoria continua y trece que concluyeron los créditos de la carrera entre 2016 y 2018, es decir trayectoria discontinua.

Tabla 9

Distribución por Niveles de Desempeño Generación 2013-2017/EGEL-EDU

Generación 2013-2017	Área didáctica y currículo	Área Políticas, gestión y evaluación educativas	Área Docencia, formación y orientación educativa.	Área Investigación Educativa
ANS	4 (57.15%)	4 (57.15%)	3 (42.85%)	5 (71.42%)
DS	3 (42.85%)	3 (42.85%)	3 (42.85%)	2 (28.58%)
DSS	0	0	1 (14%)	0
Sustentantes	7	7	7	7

Nota: ANS= Aun no satisfactorio, DS=Desempeño Satisfactorio, DSS=Desempeño Sobresaliente.

La generación 2013-2017 (ver tabla 9) tuvo 7 sustentantes de los cuales el 42.85% (3) dictaminó con testimonio de desempeño satisfactorio, y el otro 57.15% (4) aun no satisfactorio. El área que se destaca con la categoría de desempeño aun no satisfactorio con el 71.42% (5 casos), es Investigación Educativa. Cuatro egresados presentaron trayectoria continua, los otros tres sustentantes aplicaron el examen en abril y agosto del 2018 cuando concluyeron los créditos de la carrera. El promedio de calificación de esta generación fue de 87.63.

Tabla 10

Distribución por Niveles de Desempeño Generación 2014-2018/EGEL-EDU

Generación 2014-2018	Área didáctica y currículo	Área Políticas, gestión y evaluación educativas	Área Docencia, formación y orientación educativa.	Área Investigación Educativa
ANS	2 (22.22%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	1 (11.11%)
DS	7 (77.78%)	6 (66.66%)	5 (55.56%)	6 (66.66%)
DSS	0	2 (22.22%)	2 (22.22%)	2 (22.22%)
Sustentantes	9	9	9	9

Nota: ANS= Aun no satisfactorio, DS=Desempeño Satisfactorio, DSS=Desempeño Sobresaliente.

De la generación 2014-2018, han presentado el examen nueve (ver tabla 10) de los cuales 66.66% (6 sustentantes) recibieron testimonio de desempeño satisfactorio y sobresaliente, uno en este último. El 33.34% (3 sustentantes) con testimonio aun no satisfactorio. Al 100% de ellos se les observó trayectoria continua con promedio de calificación de la generación 92.92, también se identificó que no existe relevancia en puntos porcentuales hacia alguna de las cuatro áreas de desempeño que presentaron niveles aun no satisfactorios.

Tabla 11

Distribución porcentual por tipo de testimonio recibido-EGEL-EDU/Unacar

Testimonios recibidos	Cinco generaciones de la 2010 a la 2014	Porcentaje
Aun no Satisfactorio	45	60.00%
Testimonio de Desempeño Satisfactorio	26	34.67%
Testimonio Desempeño Sobresaliente	4	5.33%
Total	75	100.00%

En la tabla 11 se observa la distribución porcentual de los 75 sustentantes que pertenecen a las generaciones del 2010-2014; 2011-2015; 2012-2016; 2013-2017; 2014-2018 por tipo de testimonio recibido entre la aplicación de agosto 2014 a agosto del 2018. Se identifica que el 40% (30 sustentantes) obtuvieron testimonio de desempeño satisfactorio o sobresaliente; el 60% (45 sustentantes) dictaminados en la categoría de aun no satisfactorio; y solo 5.33% (4 sustentantes) obtuvieron testimonio de desempeño sobresaliente, ellos observaron una trayectoria continua con un promedio de calificaciones superior a 91 en todos los casos.

En la figura 1 se presentan los resultados de la población que sustentó el examen EGEL-EDU distribuido por niveles de desempeño en Didáctica y Currículo; Políticas, Gestión y Evaluación Educativas; Docencia, Formación y Orientación Educativa; e Investigación Educativa. Los datos son acumulados por las aplicaciones de los 75 sustentantes pertenecientes a las cinco generaciones del 2010 al 2014.

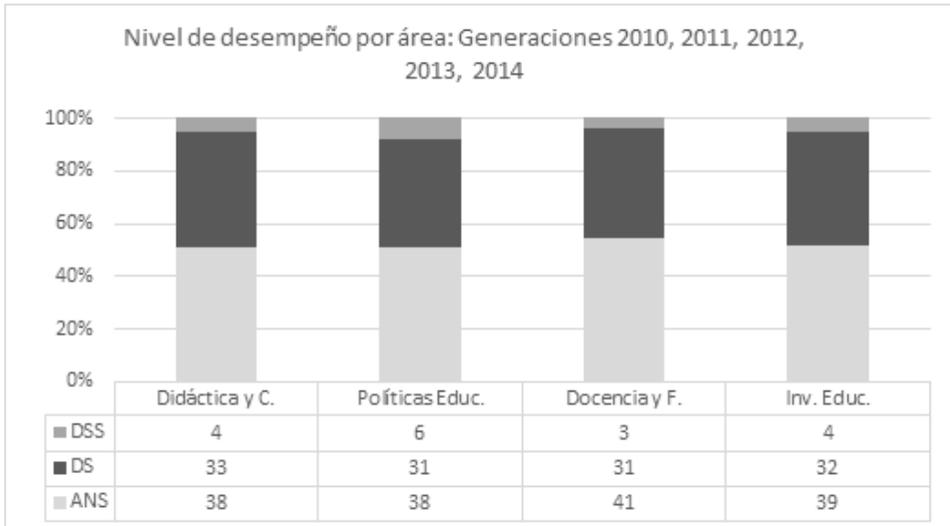


Figura 1. Distribución porcentual de los sustentantes por áreas de desempeño

En la primera área de Didáctica y Currículo el 5.33% se distribuyó en la categoría de Desempeño Sobresaliente (DSS); 44% en Desempeño Satisfactorio (DS) y 50.66% Desempeño aún Insuficiente (ANS). Para la segunda área Políticas, Gestión y Evaluación Educativa el 8% de los sustentantes clasificó en Desempeño Sobresaliente; 41.33% con Desempeño Satisfactorio y 50.66% con nivel de Desempeño aún Insuficiente.

Para la tercera área Docencia, Formación y Orientación Educativa el 4% de los sustentantes obtuvo nivel Desempeño Sobresaliente; con Desempeños Satisfactorios un 41.33%; el 54.66% con nivel de Desempeño aún Insuficientes. En la cuarta área Investigación Educativa, se identificó a un 5.33% de los sustentantes con Desempeños Sobresalientes; 42.66% con Desempeño Satisfactorio, y 52% con Desempeños aún Insuficientes.

Al unir los niveles de desempeños sobresalientes y satisfactorios (tabla 10) se observa que las áreas: Políticas, Gestión y Evaluación Educativa; Didáctica y Currículo obtienen una distribución mayor en porcentaje de sustentantes respecto a las áreas de Docencia, Formación y Orientación Educativa, lo mismo que Investigación Educativa.

Tabla 11

Frecuencia número de áreas con Aun no Suficiente (AnS).

Número Áreas AnS	Frecuencias	Porcentajes
4	22	29.3%
3	12	16.0%
2	11	14.7%
1	10	13.3%
0	20	26.7%
	75	100.0%

La tabla 11, distribuye la frecuencia de áreas reprobadas por sustentantes recién egresados que aplican el EGEL-EDU, por primera vez.

Nivel de desempeño en las áreas, promedio de calificaciones y trayectoria

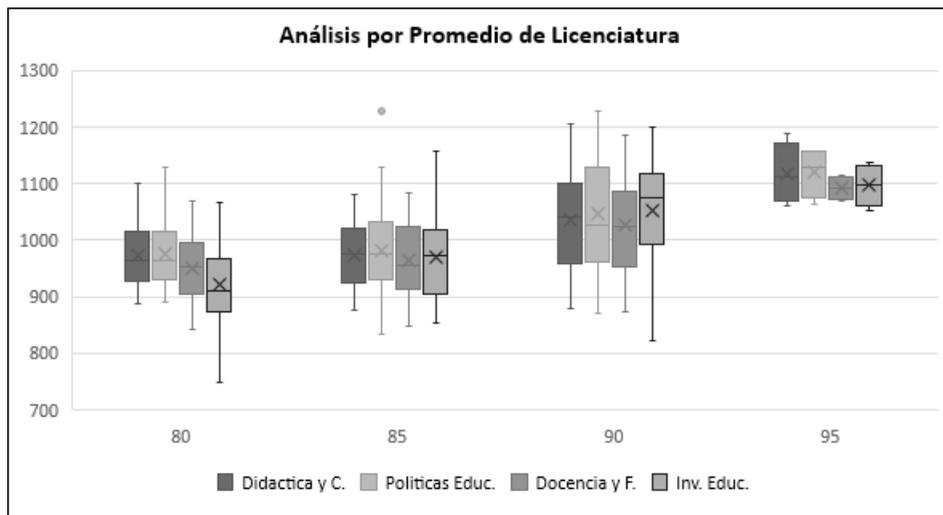


Figura 2. Análisis por promedio obtenido por los sustentantes en su programa de Licenciatura.

Los sustentantes registraron puntajes cuyo promedio, fue el siguiente: área de Didáctica y Currículo 1005, Política educativa, gestión y evaluación educativa 1012, Docencia, formación y orientación educativa 992 e Investigación Educativa 1000, recordando que la escala de CENEVAL EGEL-EDU, es de 700 a 1300; estos promedios se localizan justo en la mitad de dicha escala. En la figura 2. Se identifica que los sustentantes con mejor nivel de desempeño en la prueba (TDS y TDSS), son aquellos que registraron promedio de calificación de egreso entre 95-100, lo cual considera que los criterios de evaluación aplicados por los docentes del programa son consistentes con los resultados del EGEL-Educación.

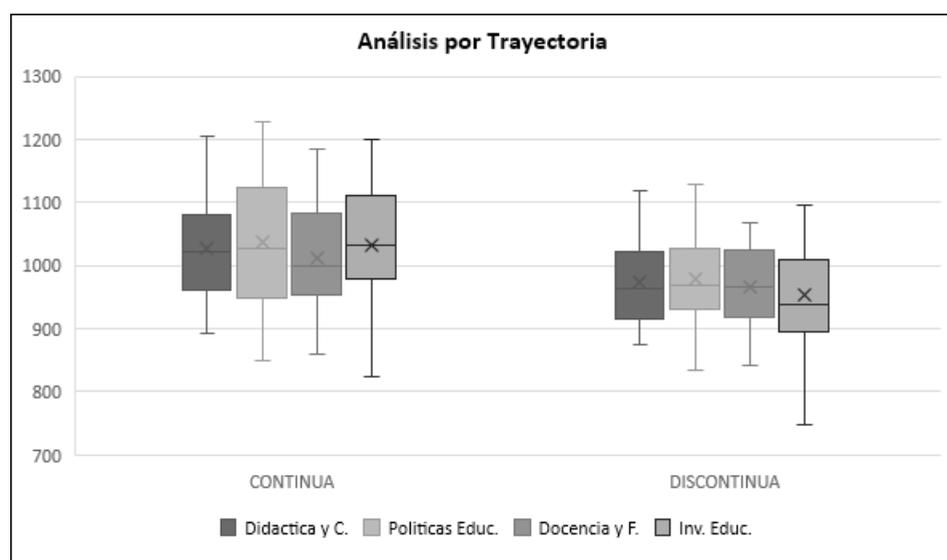


Figura 3. Análisis por la continuidad de las trayectorias académicas.

En la figura 3. Se compara los resultados entre las trayectorias continuas y discontinuas de los sustentantes, se incluyen los resultados por área evaluada encontrando que el área con mayor dispersión es el de Investigación Educativa. Se identifica que los estudiantes cuya formación fue continua, obtuvieron en conjunto mejor desempeño en el EGEL-Educación, que aquellos que por alguna razón realizaron sus estudios de manera discontinua, lo que revela la importancia de la constancia en el trayecto formativo con base a lo idóneo del Plan de Estudio.

Tabla 12

Relación de las áreas EGEL con las competencias específicas del programa de educación

Áreas EGEL-EDU	Competencias específicas: Plan 2010.
Área didáctica y currículo	Formación e innovación Gestión Educativa
Área políticas, gestión y evaluación educativa	Evaluación Educativa Gestión Educativa
Área docencia, formación, orientación educativa y tutoría	Fundamentos teóricos de la educación
Área investigación educativa	Investigación educativa

Se observa (tabla 12) correspondencia entre las áreas del EGEL-EDU y las competencias específicas que se establecen en el Programa de Educación, plan 2010. El 72% de los cursos previstos en el plan de estudio conforman las competencias específicas, el 6.9% las competencias interdisciplinarias, y el 20% lo ocupa las competencias genéricas, cabe resaltar que las competencias interdisciplinarias se estructuran de tres cursos (cultura del aprendizaje, estilos y estrategias de aprendizaje, bases epistemológicas de la investigación) que también fortalecen las competencias específicas del licenciado en educación. El análisis comparativo identifica que existe una buena muestra de conocimientos y habilidades previstas en el plan de estudio 2010 que se corresponden con las áreas y subáreas que evalúa el examen de egreso EGEL-EDU.

Lo anterior corresponde con los resultados nacionales identificado con la población evaluada en el 2017 sobre ¿El contenido de las preguntas tiene correspondencia con las temáticas de la licenciatura? Más del 80% de los sustentantes manifestó que con todas y con la mayoría; mientras que el 19.4% expresó que con algunas y con muy pocas (Informe Anual Nacional EGEL-EDU, 2018, p. 74). También, se observó en estos reportes nacionales que el 60.3% de los sustentantes indicó

que el contenido de las preguntas tiene correspondencia con los materiales bibliográficos que utilizó durante su formación en la licenciatura.

DISCUSIÓN

El Examen General para el Egreso en Pedagogía y Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Educativas, lleva aplicándose por 19 años, se ha convertido en un un indicador de evaluación externa que permite realimentar el ¿cómo lo estamos haciendo? no sólo con los resultados de aprendizaje de los sustentantes, sino también en los procesos pedagógicos e institucionales.

Contar con este instrumento de medida nacional como referente para reorientar los procesos de planeación y desarrollo curricular implica valorar la evolución de los logros alcanzados con el plan de estudios con el que se han formado los egresados, ya que se ha observado (tabla 11) en el acumulado de las cinco cohortes generacionales que cuatro de cada diez sustentantes obtienen testimonio de desempeño satisfactorio o sobresaliente; es urgente revisar los saberes que se están movilizando a través de las secuencia didácticas como un posible factor que interviene en la aprobación de la prueba, también deberá registrarse la bibliografía básica y complementaria que están leyendo los estudiantes para fundamentar sus realizaciones, tareas, proyectos, o prácticas profesionales durante los trayectos formativos.

Los niveles de desempeño que presentan áreas de oportunidad son dos: Docencia, Formación y Orientación Educativa e Investigación Educativa, lo cual establecen correspondencia con las competencias específicas previstas en el plan de 2010: Fundamentos Teóricos de la Educación y la de Investigación Educativa. Cabe resaltar que a nivel nacional (EGEL-EDU, 2018) también existe una mayor distribución porcentual de sustentantes con testimonio aun no satisfactorio en las dos áreas de conocimiento que se señalan.

Solo el 26% de los sustentantes obtiene su testimonio de desempeño aprobando las cuatro áreas que evalúa EGEL-EDU, los sustentantes que obtuvieron los mejores niveles de desempeño (TDS y TDSS) fueron aquellos cuya calificación oscilo entre 95-100 y destacaron con una trayectoria continua durante su formación, estos resultados coinciden con los reportes de investigación de Elías, Caldera, Reynoso y Zamora (2016).

Existen factores de análisis que habrán de profundizarse en futuras investigaciones, variables relacionadas con el contexto institucional, la instrucción, la flexibilidad curricular del plan de estudios, las estrategias de aprendizaje dominantes en los sustentantes que obtienen desempeños sobresalientes y que no se abordaron en esta contribución.

Recoger la voz de quien sustenta la prueba, también permitirá considerar una valoración integral de los resultados de las evaluaciones derivadas de este tipo de pruebas. Los hallazgos establecen un marco de referencia para orientar la mejora de los índices de aprobación del EGEL, por ejemplo, el colegiado de profesores que atiende la licenciatura podrá incorporar proyectos formativos interdisciplinarios en el que intervengan más de dos cursos y profesores para generar esquemas de actuación, mediante la adquisición de herramientas necesarias que le aseguren al estudiante estar preparado al momento de presentar el EGEL, dar respuesta idónea al mercado laboral y profesional al cual se habrá de insertar una vez que haya egresado.

Aplicar un examen de media carrera, como mecanismo de evaluación formativa que emita un diagnóstico preventivo de las competencias alcanzadas por el estudiante, una vez que ha obtenido el 50% de los créditos de la carrera, también permitirá fomentar la autorregulación de los aprendizajes en el profesional en formación, con ello mejorar la construcción de significados que destacó Briceño, De la Cruz y Canto (2011) necesarios obtener resultados favorables.

Por último, los autores consideran pertinente que se expliciten los indicadores de desempeño por cada área del currículo, su concreción en las secuencias didácticas, en los criterios de evaluación y la mediación pedagógica para que se articulen proyectos formativos interdisciplinarios, como estrategia de intervención durante los años de formación del Licenciado en Educación; con ello se posibilitará alcanzar resultados de aprendizaje profundo que se reflejarán en los testimonios de desempeño que obtengan nuestros sustentantes.

REFERENCIAS

- Agua, N., Toscano, B., Silva, A., Díaz, J., Zúñiga, B. (2016). Identificación de las variables asociadas al logro del Testimonio en el EGEL-ICompucENEVAL. En A. García, F. Álvarez (Ed.), *Hacia la transformación de la calidad en programas basados en TIC* (pp. 70-85). Ciudad de México, México: Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.
- Barrera, M., Ramírez De Arellano, J. (2009). Congruencia entre los resultados del EGEL y la calidad de los programas educativos en educación y pedagogía en IES mexicanas. En R. López (Presidencia), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0825-F.pdf
- Barrera, M., Ramírez, J. (2009). Relación entre los resultados del EGEL y la calidad de los programas educativos en educación y pedagogía en IES mexicanas. Universidad autónoma de Yucatán. México. Recuperado en: <http://posgradofeuady.org.mx/wpcontent/uploads/2011/03/Ram%C3%ADrez-de-Arellano-MIE2009.pdf>
- Barrera, R., Canepa, A., Santiago, J. (2016). Desempeño de egresados de tecnologías de información en el examen general de egreso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), pp. 497- 513. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777343>
- Base de datos de seguimiento de las aplicaciones de los Exámenes de Egreso de Licenciatura, EGEL-EDU (2019) Facultad de Ciencias Educativas, Licenciatura en Educación, Universidad autónoma del Carmen, México.
- Briceño, S., Rodríguez, J., Canto, P. (2011). El EGEL visto por los sustentantes: significados asociados a la prueba y al TDSS. En H. Casanova (Presidencia), *Sujetos de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, D.F., México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1277.pdf

- Briceño, S; de la cruz, J; Canto, P. (2011). El EGEL visto por los sustentantes: significados asociados a la prueba y al TDSS. XI congreso nacional de investigación educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. México. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?url=http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1277.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=xPahU8GgJluGqgad9oKwCw&ved=0CCKQFjAE&usg=AFQjCNEQ0tMJeMxakp6LAWXiK8CZxRrP6w
- Castillo, A., Izar, J., Espericueta, D. (2013). Correlación entre trayectoria académica y el examen nacional de egreso de la licenciatura. *Revista de Investigación Educativa*, (17), pp. 172-188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283128329007.pdf>
- Ceballos, S; González, S. (s/f). Percepción del Contador Público egresado de la UADY acerca de los beneficios de su participación en el EGEL-C. Contaduría pública. Universidad autónoma de Yucatán. México. Recuperado de: http://www.uady.mx/~contadur/ca_fca/intodo/archivos/pubCAintodo01.pdf
- Córdova, G; Valencia, M; Jaramillo, E. (2007). Examen General de Egreso de Licenciatura Agronómica: Determinantes del Puntaje. *Acta Universitaria*, vol. 17, núm. 3, pp. 27-36. Universidad de Guanajuato. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41617303>
- EGEL-EDU (2018) Informe de resultados. Examen General de Egreso para la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU): Dirección General CENEVAL. México.
- Elías, C., Caldera, J., Reynoso, O., Zamora, M. (2016). Variables asociadas al rendimiento académico en el Examen General para el Egreso de Licenciatura. El caso de Psicología. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), pp. 75-88. Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/download/105/77/>
- Fundamentación del Programa (2010). Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas: México. Documento sin publicar.

Guía EGEL-EDU, CENEVAL (2019) Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-ciencias de la educación. Recuperado <http://www.ceneval.edu.mx/>

Jiménez, J., Caso, J., Luna, E. (2019). Variables asociadas con los resultados de desempeño de los egresados de psicología: el caso de la UABC. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 9 (18), pp. 19-30. Recuperado de: <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/511/389>

Modelo Educativo Acalán (2012), Universidad Autónoma del Carmen/UNACAR:
México.

Rivera, M., Romero, R. (2018). Autopercepción de la preparación de estudiantes de la licenciatura ante el Examen General de Egreso de la Licenciatura. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (2), pp. 54-63. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.2.2018.04>

Toscano, B., Margain, L., Ponce, J., Peña, J. (2016). Factores que influyen en la titulación de los egresados de un programa académico de pregrado. *Revista Investigaciones Sociales*, 2 (6), pp. 73-93. Recuperado de: https://www.ecorfan.org/republicofnicaragua/researchjournal/investigacionessociales/journal/vol2num6/Revista_Investigaciones_Sociales_V2_N6_7.pdf

Toscano, B., Ponce, J., Margain, M., Vizcaíno, O. (2016). Estudio Exploratorio de los Resultados del EGEL-I-CENEVAL como Base para Identificar Factores que Determinan su Acreditación. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9 (10), pp. 64-82. Recuperado de: <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/viewFile/9/139>

Tuning (2009) América Latina. Proyecto: Proyecto (2004-2008) Competencias Específicas de Educación. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

6

CURRÍCULO OCULTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

HIDDEN CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN THE MEDICAL FAITH CAREER OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF THE NORTH

Msc. Carlos Jaramillo Terán¹

Msc. Darwin Jaramillo Villarruel²

Dr. Md. Widmar Báez³

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

¹ CARLOS JARAMILLO TERAN Docente investigador Universidad Técnica del Norte
<https://orcid.org/0000-0003-1122-7262>
carlos-jaramillo10@hotmail.com

² DARWIN JARAMILLO VILLARRUEL Docente investigador Universidad Técnica del Norte
<https://orcid.org/0000-0001-8204-9884>
dejaramillo@utn.edu.ec

³ WIDMARK BAEZ. Docente investigador Universidad Técnica del Norte
<https://orcid.org/0000-0003-3996-0925>
widmbaez@utn.edu.ec

I. RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el estudio de lo que se denomina currículum oculto y como afecta a la formación ética del estudiante de medicina de la Universidad Técnica del Norte- Ecuador. Se intenta determinar los puntos clave para el profesional que tiene como objetivo cumplir con los fines de la medicina del siglo XXI. La recolección de datos y el uso de las fuentes de información se realizaron mediante el método hermenéutico para el análisis e interpretación de los textos. Para este escrito se hizo la búsqueda en las bases de datos, revista y secciones de libros que cumplieron con los criterios de búsqueda y representaran un aporte importante para la construcción del presente escrito. La transmisión de conocimientos por medio de actitudes, valores y hábitos que se dan por parte de los profesores en la práctica médica define el currículum oculto. Se propone un cambio en la formación ética del estudiantes y del estudiante de medicina por medio de la reflexión sobre conflictos éticos en la práctica clínica mediante de la vivencia de los valores del profesionalismo como empatía, integridad, solidaridad, altruismo y confidencialidad que tiene como fin un comportamiento profesional ético que contribuya a una mejora en la calidad asistencial.

PALABRAS CLAVE: currículo, humanización de la atención, bioética, medicina.

ABSTRACT

The objective of this work is the study of what is called hidden curriculum and how it affects the ethical training of the medical student of the Technical University of the North-Ecuador, it is tried to determine the key points for the professional who has as objective to fulfill the purposes of XXI century medicine. The data collection and the use of the information sources were carried out using the hermeneutical method for the analysis and interpretation of the texts. For this writing the search was made in databases, journals and sections of books that met the search criteria and represent an important contribution to the construction of this writing. The transmission of knowledge through attitudes, values and habits that are given by teachers in medical practice defines the hidden curriculum. A change is proposed in the ethical training of students and medical through reflection on ethical conflicts in clinical practice through the experience of the values of professionalism such as empathy, integrity, solidarity, altruism

and confidentiality, which aims to ethical professional behavior that contributes to an improvement in the quality of care.

KEYWORDS: curriculum, humanization of attention, bioethics, medicine.

II. INTRODUCCIÓN

La palabra currículum, en latín currículum, significa plan de estudios y también conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. Arnaz, J. Plantea que el currículum es concebido como un "Plan de norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa...". Aunque existen otras definiciones del término, estas dos resumen bien el sentido que lo define. Si se extrapola el concepto al ámbito de una escuela de medicina, se puede mencionar que en su programa formal de docencia diseñará una malla curricular adecuada, para entregar de la mejor manera posible los contenidos prometidos a los alumnos, tanto en los ramos teóricos en aula como en las actividades prácticas en los campos clínicos. (Navarro Reyes, 2010)

Creemos que el currículum prescripto de una escuela se entiende como la manera en la que se organizan en ella las prácticas educativas. Es decir, es la prescripción unificada, sistemática, oficial, escrita de lo que se debe transmitir y lo que se debe hacer en la escuela. En una primera mirada, la meta mencionada pareciera más alcanzable en la actividad docente que se desarrolla en aula, laboratorios o talleres, dado que lo que se entrega ahí es el resultado de una programación de asignaturas y actividades planificadas en detalle con anterioridad. Además, los docentes desarrollan o debieran hacerlo guías, programas conocidos clase a clase o actividades diseñadas por igual para un conjunto de alumnos. En este tipo de actividad docente algo repetitiva, pero no menos importante, incluso suele suceder que es el mismo docente o equipo de docentes los que realizan por años tales actividades. (Kolman & Valle, 2015)

Es oportuno reflexionar sobre lo que hoy se ha denominado currículum oculto, hecho pedagógico que a pesar de no ser nuevo, puede repercutir directa e importantemente en el ámbito educativo de los estudiantes de medicina en los tiempos actuales. Este concepto ha sido preocupación constante en la educación médica está en el análisis para los expertos en educación. Debe reconocerse que

fue abordado con claridad por Philip W. Jackson, (Jackson, 1998). Publicación reconocida hoy como una excelente revisión del concepto de currículum oculto. Él lo define como “Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos”.

El currículo oculto se expresa en forma espontánea, sin que constituya un propósito claro y buscado. Es primordialmente inherente al binomio docente-alumno y no tiene reglas o normas definidas. Transmite valores, costumbres y actitudes propias de cada docente en lo particular, pero también acoge y refleja de alguna manera las características de la institución en la cual se realiza la docencia. Existe una trayectoria histórica que cada casa de estudios deposita imperceptiblemente sobre los hombros de los alumnos. Son las tradiciones, los relatos, el peso de su historia y otros elementos que también constituyen currículo, aunque no se explicita en los programas como tal, el docente puede constituir una verdadera zona de contacto y modulación o articulación entre el personal de la salud, el propio enfermo y sus alumnos. Ya lo menciona claramente Philip Jackson en “Vida en la clase”, cuando sostiene que estas interacciones cotidianas en definitiva ayudan a forjar la personalidad de los alumnos. (ibidem).

Prácticas antiguas a veces algo olvidadas como la puntualidad o el valor del cumplimiento de la palabra, o la lealtad, aún merecen la pena ser puestas en práctica. Particular relevancia e importancia alcanzan estos aspectos cuando se aprecian contradicciones entre lo que se dice frente a lo que se hace, en todo orden de situaciones, por parte del docente o de la propia casa de estudios.

Grandes desafíos de la Educación Médica es la promoción de actitudes y valores profesionales y una orientación hacia el paciente compasivo y holística. En muchas ocasiones se ha constatado que los médicos finalizan su formación con importantes déficits en este terreno. Los intentos de mejorar la educación médica en esa dirección a menudo resultan baldíos y los resultados escasos. Una de las razones del fracaso de los esfuerzos educativos para cubrir ese déficit, desde luego no la única, es que a menudo esos esfuerzos se concentran a nivel de los programas educativos formales y al contenido de estos pero se olvida el ambiente en el que tiene lugar la educación y todos los factores que en

el contexto educativo forman parte del denominado “currículo oculto”. (Loayssa, J, 1998)

La cultura de una institución sanitaria y educativa penetra de forma imperceptible en la mente de los médicos en cuestión comenzando por las prioridades reales de la política sanitaria y educativa. El currículo oculto refleja todo aquello que los estudiantes y médicos en formación aprenden pero que no está oficialmente en el programa. Este aprendizaje no es necesariamente negativo desde el punto de vista formativo.

¿CÓMO SE DEFINE AL CURRÍCULO OCULTO?

Fue Jackson quien inicialmente acuñó el término y definió como “las vías tácticas en las que el conocimiento y la conducta se construye, fuera de los cursos y materias formalmente programadas”. Además este currículo oculto refuerza las reglas básicas y códigos de la institución y asume una serie pre supuestos, que cuando el estudiante los internaliza los hace legítimos. Se le define también como una serie de influencias que funcionan a nivel de la estructura de la organización y de la cultura, que manipula a los profesores y los alumnos, tanto en el currículo formal como en el no formal. Cuando ingresamos a cualquier escuela los estudiantes entran a un proceso de “formación de la identidad”; en este periodo aprenden las reglas de la nueva comunidad a la que se integran.

Este proceso de aprendizaje in situ está influenciado por las actitudes y conductas no explícitas de profesores y compañeros. Este enfrentamiento con lo que debe ser y lo que se aprende para “encajar” en el nuevo ambiente puede inducir conflictos en los nuevos integrantes de estas comunidades. (Hafferty, 2019). Menciona que la educación médica es un ambiente de aprendizaje multidimensional, hay tres áreas interrelacionadas, además del currículo explícito:

1) Lo que se dice, pretende y formalmente se ofrece en el currículo (lo que se debe hacer);

2) lo no escrito, lo que se enseña de acuerdo con lo que se va presentando, muy influenciado por la interacción personal entre profesores y estudiantes (el currículo informal); y 3) una serie de influencias que se incrustan en la estructura y la cultura de la organización (el currículo oculto).

Hafferty, considera al entrenamiento médico como un proceso de aculturización moral y las normas se transmiten a los médicos en formación independientemente de sus conductas y emociones; el ambiente de aprendizaje sirve a la vez como una comunidad moral. Es tan importante el currículo oculto que puede tener efecto sobre la percepción que tienen los estudiantes en relación con la interacción médico-paciente, las interacciones con los profesores, el acercamiento a los tratamientos médicos de la enfermedad, y las prioridades de salud en su lugar de trabajo y aunque habitualmente se le asocia a conductas negativas, puede apoyar cambios positivos. El enfrentarse a la realidad de la incongruencia entre lo que se dice en las sesiones académicas y lo que ocurre ante el paciente real y lo que ocurre en los hospitales puede crear una disonancia cognitiva con sus expectativas. (ibidem, 1998)

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL MÉDICA

Las teorías del aprendizaje se apoyan en dos grandes metáforas. La primera y más antigua es la metáfora de la adquisición, según la cual el aprendizaje significa la incorporación de "algo" (conocimientos, destrezas, actitudes, competencias, etc.) por parte del individuo. Dada su raigambre en las instituciones educativas, esa metáfora es una verdad del sentido común. Sin embargo, en las últimas décadas se ha recuperado la metáfora basada en la figura de la participación, que define el aprendizaje en términos de pertenencia a un grupo o comunidad. Bajo esa óptica, la inclusión gradual y cotidiana de las personas en una red de lazos sociales permite el aprendizaje de roles, destrezas, normas, valores y conocimientos especiales. Ese proceso culmina con la transformación gradual de los aprendices en miembros plenos (expertos, profesionales, etc.) de la comunidad que los recibe. Y la puesta en marcha de un proyecto educativo para "humanizar" la formación médica a través de su reinserción en el contexto comunitario puede generar conflictos difíciles de resolver. El caso paradigmático es el de Brasil. Investigaciones recientes llevadas a cabo en ese país revelan cierta impermeabilidad de las prácticas pedagógicas a las directivas oficiales referidas a "humanización" de la atención médica y la resistencia de los docentes para integrar sus actividades a las demandas del sistema público de salud.

P. Laín Entralgo, ofrece una primera clave para despejar el problema al distinguir dos maneras de entender las humanidades médicas: la primera, de orden programático, aplica "desde fuera" del quehacer profesional los conceptos y las

herramientas de diferentes disciplinas (antropología, historia, psicología, etc.); la segunda, de orden cotidiano, opera “desde dentro” de la práctica clínica; en consecuencia, encuentra en la tarea interpretativa, dialógica y reflexiva del buen clínico un valor humanizador intrínseco. . (Entralgo, 2014)

Un trabajo de publicación reciente expone una idea similar a la de Laín pero con referencia directa a las prácticas educativas actuales. Los autores argumentan que los proyectos que buscan equilibrar la formación biomédica con disciplinas sociales o filosóficas parten de un diagnóstico equivocado. El problema no radica en la integración de conocimientos y enfoques distintos (uno orientado a la enfermedad y otro orientado al paciente). El dilema que separa el “curar” del “cuidar” (fuente de la metáfora del equilibrio) desaparece cuando se admite que el objetivo central de la actividad clínica es la curación del paciente. En su acepción más amplia, el concepto de curación designa el proceso que devuelve al individuo el sentido de totalidad indispensable para continuar con su proyecto vital.

En suma, el método clínico puede contribuir con elementos específicos a la tarea de elaboración del nuevo entramado educativo. Animada por un fin de individualización que opera en, con y a través del cuerpo humano entendido como totalidad viviente, la enseñanza clínica da cabida a un abanico de estrategias educativas (recuperación de los modelos de rol, empleo de eventos académicos, reflexión en grupos pequeños, elaboración de narrativas innovadoras, identificación y manejo del currículum oculto) que posibilita una crítica eficaz de las prácticas asistenciales y pedagógicas ritualizadas y deshumanizadoras.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y TUTORIAL UN COMPONENTE CATEGÓRICO EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO

En una sociedad sobrecargada de bienes materiales, la superabundancia de estímulos modernos y prisas características que la definen, creo que urge adoptar una relación de tutor-alumnos definida, en contraposición a lo anterior. Me refiero a algo que para nuestros maestros de antaño era natural y cotidiano: el trato calmado e interesado, la palabra y la mirada de paciencia. Características de una relación que habrá que buscarlas como necesidad de primer orden y en cierto modo apetecerlas como una de las mejores herramientas para la docencia de nuestros tiempos. Para el tutor clínico, además de sus múltiples responsabilidades, figura precisamente la de ser un atento observador del

currículo oculto, facilitando el desarrollo profesional y ambiente moral durante la enseñanza. En este sentido, virtudes como la honestidad, responsabilidad y confidencialidad resultan esenciales para desarrollar y resaltar adecuadamente su rol en el mundo de las actitudes.

Se considera al currículo oculto, como la síntesis de elementos culturales: conocimientos, prácticas, valores, costumbres, hábitos, creencias, procedimientos, tendencias y demás elementos que conforman una propuesta educativa. Construida por diversos grupos y sectores representantes de diversos paradigmas y áreas disciplinares, muchas veces contradictorios, donde algunos tienden a ser hegemónicos y otros a resistirse a esa hegemonía.

La ciencias pedagógicas, a aporta claridad en este sentido, sostiene fuertemente que el diseño curricular debe ser una construcción permanente, participativa, factible, que prevea los recursos, concebido como producto de una labor interdisciplinaria; de armonización conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje; que incluya la investigación evaluativa, desde el diseño a la implementación. Pero todo ello no es suficiente, fundamentalmente se requieren, junto con la decisión del cambio de los partícipes, un docente comprometido con la enseñanza, solidario, dispuesto a formarse no solo en su área específica de ejercicio profesional médico sino además formarse profesionalmente como docente de la enseñanza de las ciencias de la salud, y un estudiante responsable, comprometido con el aprendizaje, solidario, activo, participativo y crítico.

La formación docente es un componente categórico de la educación médica, la interacción docente-estudiante se instala en un espacio académico específico de las ciencias médicas cuando se trata de la formación médica. Por lo tanto es imprescindible el estudio de los sujetos y sus interrelaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje específico. El otro componente a estudiar profundamente es la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos que median esa relación docente-alumno. Cada currículo se enmarca en un contexto sociocultural e histórico, donde el hecho educativo se manifiesta en todas sus dimensiones. (Candeva, 2011).

EL PROBLEMA DE LA DESHUMANIZACIÓN DE LA MEDICINA

El problema de la deshumanización de la medicina tiene varias raíces. Entre ellas se destacan las prácticas educativas actuales. No debería sorprender, por consiguiente, la acumulación de esfuerzos pedagógicos (desde las primeras décadas del siglo XX hasta la fecha) en pos de un marco más “humano” para la formación de los futuros médicos. En términos más concretos, nos referimos a las incesantes y numerosísimas propuestas que procuran erradicar fenómenos como la pérdida de la empatía, el cinismo, la erosión moral, la despersonalización, el maltrato, la falta de comunicación y el énfasis excesivo en lo tecnológico.

A grandes rasgos, esas propuestas se distribuyen entre dos tesis extremas: la esencialista y la ecléctica. La tesis esencialista, desarrollada en la obra de Pellegrino, resalta la reconstrucción de la comunidad profesional sobre la base de una “moralidad interna” de la práctica clínica. La tesis ecléctica (un abanico de propuestas reformistas reseñado de manera crítica por el trabajo seminal de R. Fox), utiliza de modo pragmático diferentes disciplinas sociales y humanísticas con la finalidad de “equilibrar” la formación biomédica estándar. Ahora bien, ambas tesis (sobre todo la ecléctica) descuidan un tema crucial: la construcción de la subjetividad de los estudiantes. (Pellegrino, 2013).

La Declaración de Edimburgo, que sintetiza las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Médica de 1988, afirma que la formación de los médicos debe estar conectada con la vida comunitaria (principio refrendado y ampliado en la 21ª Recomendación de la Cumbre Mundial de Educación Médica de 1993). De acuerdo a esa pauta, la carrera de medicina debería comenzar en “lugares del mundo real” (y no en salas de anatomía o en laboratorios). La Declaración defiende también la tesis de que la formación del médico debe reflejar las prioridades nacionales de salud. Sin embargo, el currículum vigente en gran número de facultades de medicina favorece lo opuesto: el aislamiento (a menudo el hacinamiento) de los alumnos en centros hospitalarios y laboratorios de simulación antipedagógicos, con espacios reducidos; una verdadera “línea de montaje” productora de sujetos con un habitus ajeno a las demandas comunitarias en materia de salud.

Romper con esa concepción curricular que enmascara y reproduce el dispositivo de deshumanización obliga a re-encuadrar las actividades de los estudiantes de

medicina en contextos abiertos y que estimulen el diálogo, los vínculos solidarios y la participación comunitaria. Ese ideal se condensa en la expresión metafórica de “entramado alternativo”: una red de vínculos humanos que supedita los conocimientos e intereses instrumentales a las necesidades concretas de las personas.

DESHUMANIZACIÓN DE LA MEDICINA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

Deshumanización se entendió como consecuencia de un modelo racional científicista que se alejaba de la sensibilidad humana. La terapéutica moderna, al tratar de llegar a ser estrictamente científica, dejó de lado la antigua recomendación del aforismo hipocrático “curar a veces, aliviar a menudo, consolar siempre” y puede afirmarse que quiso reducirla a dos de sus términos “curar siempre”. La deshumanización es la privación de las cualidades que distinguen a las personas como seres humanos, que al empezar a ser comparados con objetos o animales puede ser considerados como incapaces de sentir algo más que dolor y por ello cuando el concepto se asume en el ejercicio de la medicina puede entenderse como la consecuencia de un modelo racional científicista que se aleja de la sensibilidad humana. Pueden considerarse como grupos sociales deshumanizados los que se perciben como incapaces de experimentar emociones humanas complejas, de compartir creencias o de actuar según los valores y las normas sociales y morales.

Edmund Husserl, filósofo fundador de la fenomenología trascendental, describió la deshumanización de las ciencias contemporáneas como una secuela de la perturbación espiritual producida por la Primera Guerra Mundial; sin embargo, desde tiempo atrás algunos pensadores planteaban la deshumanización de la sociedad que tuvo su máxima expresión en los millones de vidas perdidas durante dicho conflicto y fue en medio de aquel “sinsentido existencialista” cuando los pensadores de entreguerras vieron la necesidad de una rehumanización. (Cañas-Fernández, 2010).

A lo largo de los años se ha entendido la deshumanización desde diferentes perspectivas, consolidándose en la definición de la Real Academia Española como ‘acción y efecto de deshumanizar’, y definiendo esta última palabra como la acción de ‘privar de caracteres humanos’; en la literatura ha sido considerada y descrita como la privación de aquellas cualidades que distinguen a una

persona como ser humano tales como inteligencia, amor, felicidad, valores, creencias morales, el lenguaje, la vergüenza, lo cual ha conducido a establecer la comparación de otras personas con objetos o animales y a considerarlos como incapaces de sentir algo más que dolor. La deshumanización no es más que la pérdida de la capacidad axiológica, tan propiamente humana, cuando estamos rodeados de tanto poderío científico y tecnológico; y teniendo en cuenta el concepto de la dignidad como fundamento de la bioética, puede entenderse que la deshumanización dada en los procesos de desarrollo y la relación del hombre con la técnica ha llevado a la pérdida de la identidad, la independencia y la integridad del ser con respecto a los otros. Vidal, citado por Schmidt, ha expresado que “en diversos tonos y por varias razones se le ha denominado la “muerte del hombre”, teniendo como telón de fondo la deshumanización originada por la técnica, y constatando la desaparición del sujeto humano en las ciencias llamadas positivas...”. (Ávila-Morales J. , 2016)

Son catalogados como grupos sociales deshumanizados aquellos que se perciben como incapaces de experimentar emociones humanas complejas, de compartir creencias o de actuar según los valores y las normas sociales y morales. La teoría expuesta por Haslam, citado por Rodríguez plantea que otra forma de deshumanizar es por medio de la privación de las características que se suponen parte de la naturaleza humana como la alegría, la sociabilidad, la curiosidad, la calidez, la apertura a lo nuevo, la individualidad y la profundidad, las cuales al ser sustraídas proyectan una imagen de frialdad, rigidez y superficialidad del ser. (Haslam, 2006).

La visión inicial del humanismo en el ámbito médico durante el período renacentista era aquella que consideraba al médico como quien cultivaba las ciencias que enriquecen el espíritu como las artes, la literatura y la pintura; con el paso de los años y retornando a principios que se habían establecido desde el tiempo de Hipócrates, se entendió la deshumanización como consecuencia de un modelo racional científicista que se alejaba de la sensibilidad humana.

La deshumanización también se da en lo relacionado con los modelos de investigación en salud debido a que el modelo de investigación biomédica tiene un sesgo reduccionista hacia el orden biológico del ser humano y desatiende los órdenes simbólico (código del lenguaje) y de la comunicación (orden psíquico) que constituyen como un todo al ser humano. Si se da la pérdida o se hace

abstracción de uno de sus tres componentes, el ser humano deja de serlo, y esto lleva a la deshumanización tanto de la investigación médica como de la práctica clínica.

Para autores como Agamben, citado por Kottow, la vida o zoe (como hecho biológico) se diferencia de la existencia humana, o bíos, en que esta última es el ser humano inmerso en su cultura, en su historicidad y sustentado por sus derechos; se introduce el concepto de “la vida nuda” o del “homo sacer”, en el que el hombre es despojado de todas sus características existenciales y ya no es ciudadano ni miembro de la sociedad. Se es “homo sacer” cuando un poder lo convierte en tal y eso ocurre con recurso a alguna denotación que justifica el despojo, siendo clasificado como un ente biológico al adquirir atributos objetos de descalificación como lo han sido judío, islámico, negro, gay, entre otros; y que en el caso de la medicina podrían extrapolarse a VIH (+), paciente crónico o discapacitado o de alto costo. (Ávila-Morales J. , 2016)

La degradación humana de bíos a zoe y la pérdida del orden biológico han tenido funestos antecedentes en la historia de la humanidad y de la medicina como lo fue el capítulo de la experimentación médica en la Segunda Guerra Mundial, proceso que a su vez se basó en las políticas raciales y eugenistas de la Alemania nazi que su vez tuvo referentes teóricos en textos como “El permiso para la destrucción de la vida indigna” en el cual se aclara que el Estado y la medicina en la medida que no puedan lograr condiciones de vida suficientes para todos, debían tener el valor de promover la vida de los sanos y socialmente fuertes y exterminar las ‘existencias lastres’ (Kottow, 2015)

En la búsqueda de la rehumanización de la salud se han desarrollado nuevas herramientas que permitan la formación humanista del médico desde las facultades de medicina, basada en principios holísticos (que vean al paciente de forma integral), hermenéuticos (que entiendan la relación médico-paciente), la historia clínica centrada en la persona y no en la enfermedad y principios de moral y libertad que muestren la terapéutica como una posibilidad.

ACTO MÉDICO

El acto médico en la tradición aristotélica se asocia profundamente con la realidad del ser, y se lo define como “lo que hace ser a lo que es”, es decir, se puede entender que el actuar médico es lo que hace y constituye al médico. En Acta

Médica Colombiana, Guzmán y colaboradores definen el acto médico como aquel en donde se concreta la relación médico-paciente, permite el acontecimiento terapéutico y ético de la práctica médica y tiene como fin promover la salud, curar, prevenir la enfermedad y rehabilitar al paciente, la relación médico-paciente es el elemento primordial de la práctica y el acto médicos al contener el desarrollo del mismo y comprende el principio efectivo y funcional del ejercicio de la medicina y su responsabilidad. (Fernando Guzmán, 2000)

Este concepto se desarrolla en diversas circunstancias: cuando el enfermo acude en busca de ayuda por parte del profesional médico, cuando el profesional en un ámbito de urgencias interviene en pro de la salud del paciente, por solicitud de terceros, entre otros. Para efectuar de manera adecuada el acto médico se deben cumplir cuatro características: profesionalidad (en la medida que solo el médico puede efectuarlo), ejecución típica, tener como objetivo la curación o rehabilitación del paciente y licitud. De igual manera, el acto médico se efectúa en diferentes etapas, a saber: la anamnesis (incluyendo el examen físico), el diagnóstico, el tratamiento o conducta necesaria para la curación o rehabilitación y por último el seguimiento de las reacciones y la evolución del paciente. El acto médico se puede clasificar en directo, indirecto y documental. El directo es aquel por medio del cual se desea obtener la curación o el alivio del enfermo, y puede ser preventivo, diagnóstico, terapéutico.

DESHUMANIZACIÓN EN EL NIVEL DE FORMACIÓN.

Desde su entrada a las aulas, el joven estudiante y futuro profesional de la medicina encuentra un nivel de exigencia académica en los primeros semestres que implica un profundo cambio en sus patrones conductuales y en su estilo de vida, que se exagera aún más al empezar la práctica clínica, en la que debe cumplir compromisos asistenciales y de estudio y profundización de los temas.

En los estudiantes universitarios también se han encontrado estudios, relacionados con factores predisponentes con sintomatología de (SDP), síndrome de desgaste profesional, estilo de vida inadecuados, falta de actividad física y mental; asociados al estado civil, el tener hijos, la relación con la familia, entre otros. Sin embargo, respecto a estos factores y/o conductas es importante destacar que a pesar de la presencia de síntomas en los estudiantes,

es fundamental generar intervenciones tempranas que realmente impacten y logren concientizar sobre el estrés y el desgaste.

La formación para la investigación de los estudiantes de Medicina: la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto.

Tomar decisiones acertadas desde el punto de vista científico en Medicina es un asunto complejo y aprender a hacerlo debe constituir uno de los objetivos de la formación del médico. Una forma de contribuir a lograrlo es integrar una completa formación teórica en Metodología de la Investigación con una verdadera correlación frente a lo vivido en la práctica médica.

El currículo médico parte de los problemas y necesidades de salud de la población y prevé la formación de un médico generalista, con aptitudes humanistas y un enfoque promocional y preventivo, teniendo como eje la salud del individuo, la familia, la comunidad y el medio ambiente, y utiliza la investigación como interfase fundamental entre la educación y la práctica médicas.

La discordancia entre teoría y práctica termina por llevar a los estudiantes a concluir que disciplinas como Metodología de la Investigación, Realidad Nacional o Lenguaje y Comunicación no son tan importantes en su formación, que lo visto en ellas no tiene una verdadera utilidad en la práctica profesional y que ser médico es sólo un asunto «anatomofisiológico y farmacológico». Los resultados de esta situación se reflejan luego en una gran incapacidad de los médicos para tomar verdaderas decisiones prudentes, para expresarse correctamente, reconocer cuando hay un problema científico en el transcurrir del ejercicio profesional y construir mejores soluciones. No es posible hablar de completa formación médica sin incluir en dicho proceso curricular lo político, lo económico, lo cultural y, por supuesto, la realidad nacional, comunicación oral y escrita, lo científico investigativo, aspectos no meramente relacionados con la medicina sino fundamentalmente constitutivos de ella.

La presencia de un profesor y/o tutor cualificado en este campo durante la formación podrían contribuir a la resolución práctica de estos dilemas. De esta manera, se contaría con un referente directo y cercano para discutir y resolver las dudas que se presenten en este sentido.

Sólo asumiendo abierta y frontalmente un verdadero proceso de formación para la investigación es posible responder adecuadamente a los retos que plantea la formación de buenos médicos, caracterizado por competencias diagnósticas, terapéuticas, comunicativas e investigativas. (Mossop L, 2013)

III: MATERIALES Y MÉTODOS

La recolección de datos y el uso de las fuentes de información se hicieron por el método hermenéutico para el análisis e interpretación de los textos. Para este escrito se hizo la búsqueda en las bases de datos: Scopus, lilacs, scielo, Journal article, Redalyc (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), finalmente hemos usado 36 referencias bibliográficas. Dialnet, ProQuest, Elsevier y ScienceDirect. Utilizando palabras clave: curriculum prescripto, curriculum oculto, humanización, deshumanización, bioética, medicina, se tomó como período de búsqueda desde el año 2000 al 2019, dando prioridad a los artículos más recientes. La búsqueda bibliográfica también incluyó libros que cumplieran con los criterios de búsqueda y representaran un aporte importante para la construcción del presente escrito, para lo cual se amplió el rango de tiempo y por su importancia para el desarrollo de la investigación se incluyeron tres libros publicados en la década de los años noventa.

IV. DISCUSIÓN

El currículum oculto es una variable fundamental que incide en el proceso formativo de los estudiantes y por el valor que ésta ejerce en el aprendizaje debería estar incorporada en los estándares de evaluación. Asimismo, en Harvard, utilizan reflexiones escritas de estudiantes de tercer año, identificando nueve temas centrales del currículum oculto, que incluyen el abuso del poder y de la jerarquía de los médicos, deshumanización de la práctica médica, criterios arbitrarios de evaluación, supresión de las respuestas emocionales frente a las vivencias del sufrimiento y la muerte, carencia de acciones médicas enfocadas a la integridad del paciente y necesidad de desarrollar virtudes profesionales, aspectos coincidentes con aquellos obtenidos en nuestro estudio. (Javiera Ortega B.a, 2014).

Al respecto, Thiedke y Cols (Evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina) aplicaron a 119 estudiantes un cuestionario destinado a evaluar comportamiento del médico con el paciente, encontrando bajos puntaje

en la visión del rol profesional, en la entrega de información sobre su enfermedad y tratamiento, y en aplicar las técnicas de entrevista aprendidas en clases. (et, 2014).

Otildo, C; Cabezas M, (Reflexiones: una investigación sobre la formación de la identidad profesional de los estudiantes de medicina), analizan 604 narraciones de 65 estudiantes de medicina de McMaster, comprobando la influencia positiva o negativa del rol de modelos, la visión de dilemas éticos, las aprensiones personales frente al sufrimiento de pacientes y la carencia de virtudes profesionales. (Carlos Otildo, 2013).

Por otra parte, Neumann y Cols, (Evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina) revisaron 18 estudios sobre niveles de empatía en alumnos e medicina comprobando su significativa disminución a lo largo de los años de estudio. Entre los posibles factores causales detectados destacan situaciones de humillación, intimidación y discriminación. También describen en los estudiantes la pérdida del entusiasmo e idealismo que presentaban al inicio de sus estudios al enfrentarse a realidades clínicas como el sufrimiento y la muerte, además de una visión negativa del rol de modelos. (Ortega J, 2014).

En consideración a la importancia del currículum oculto en la formación de estudiantes de medicina, queremos insistir en la necesidad de generar políticas institucionales para resguardar un ambiente educativo favorecedor del desarrollo académico con una evaluación constante del currículum oculto en la implementación de la nueva currícula.

La Sociología de la educación denomina “currículo oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículo y considera que este currículo es una suerte de “currículo moral”. En este sentido, este aspecto del currículo no sería tan “oculto”. Y más en nuestro caso, ya que nuestro programa de la especialidad explicita en el currículo formal los valores implícitos del médico de familia. El currículo moral y de los valores está de actualidad por excesiva presencia de valores negativos que conllevan desmoralización. En el momento actual, hay una serie de valores impregnados en nuestra profesión que nos están afectando y tienen que ver con el poder, la jerarquía, la autoridad, el saber todo y ser capaz de resolver todo. Tenemos la sensación de que las personas que atendemos no nos respetan, que hemos perdido poder, autoridad y prestigio. Sin embargo, frente a esto, las

encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) siguen demostrando que la profesión más valorada por las personas es la profesión médica.

Un enfoque predominantemente biomédico atribuido a la enseñanza y la práctica en ciencias de la salud contribuye a un proceso de deshumanización, que es una de las principales quejas de los usuarios del sistema de salud de Brasil. Cualquier estrategia que intente abordar el problema depende de la presencia de profesionales de la salud bien educados, tanto desde el punto de vista técnico como humanístico. Los mayores déficits se refieren a la educación humanista.

V. CONCLUSIONES

Este artículo aborda una visión personal de los requisitos éticos para la docencia en medicina, así como ciertas particularidades de los aspectos éticos del proceso de evaluación desde el punto de vista del currículo oculto. La elevada responsabilidad de contribuir a la formación integral de los futuros médicos justifica que los docentes debemos satisfacer los requerimientos de orden ético (integridad, aptitud, conocimientos, experiencia, respeto, sinceridad, justicia, humildad, prudencia y ejemplaridad) en el mayor grado posible, amén de otras cualidades de tipo técnico. Todo ello, orientado al fin primordial de conseguir médicos virtuosos que ejerzan con excelencia su profesionalidad en bien de los pacientes.

Educar a otros médicos es una obligación para cualquier médico y no sólo para aquellos que somos profesores. El médico, además de la obligación ética que supone la formación médica continuada a lo largo de su vida profesional, tiene también un deber moral de contribuir a la formación de sus colegas jóvenes con menor experiencia y de los estudiantes de medicina. Este artículo aborda una visión personal de los requisitos éticos para la docencia en medicina, así como ciertas particularidades de los aspectos éticos del proceso de evaluación.

La elevada responsabilidad, asignada a los docentes, de contribuir a la formación integral de los futuros médicos justifica que debemos satisfacer los requerimientos de orden ético en el mayor grado posible, amén de otras cualidades de tipo técnico. Todo ello, orientado al fin primordial de una buena educación médica y, consecuentemente, a conseguir médicos virtuosos que ejerzan con excelencia su profesionalidad en bien de los pacientes.

El ejercicio de la docencia médica, en todos sus niveles, requiere integridad, aptitud, conocimientos, experiencia, respeto, empatía, pasión, sinceridad, justicia, humildad, coherencia, prudencia y ejemplaridad. Según la declaración de la Asociación Médica Mundial sobre la educación médica, la enseñanza médica es un aprendizaje continuo que comienza con la admisión en la escuela de medicina y termina con la retirada del ejercicio activo. Su objetivo es formar médicos competentes y con ética que proporcionen una atención médica de alta calidad al público.

La enseñanza médica comprende la formación universitaria, la post universitaria y el desarrollo profesional continuo. La profesión, las facultades y otras instituciones docentes, así como el gobierno, comparten la responsabilidad de garantizar el alto nivel y la calidad de la enseñanza médica a lo largo de este proceso. Educar a otros médicos es una obligación para cualquier médico y no sólo para aquellos que somos profesores.

Todo ello, orientado al fin primordial de conseguir médicos virtuosos que ejerzan con excelencia su profesionalidad en bien de los pacientes. Educar a otros médicos es una obligación para cualquier médico y no sólo para aquellos que somos profesores. El médico, además de la obligación ética que supone la formación médica continuada a lo largo de su vida profesional, tiene también un deber moral de contribuir a la formación de sus colegas jóvenes con menor experiencia y de los estudiantes de medicina.

La educación médica comienza con la admisión del estudiante en las facultades de medicina, pero ya no termina nunca. En nuestro código de ética y deontología médica 'La formación médica continuada es un deber ético, un derecho y una responsabilidad de todos los médicos a lo largo de su vida profesional' (art. 7.3). Conviene tener presente que, para mantener la competencia profesional, la asistencia clínica debe complementarse con la formación continuada. A nadie se le escapa que lo aprendido en la principal etapa de formación (la facultad) sólo constituye la cimentación del edificio de los conocimientos médicos, pero que éstos han de incrementarse y actualizarse continuamente.

El ethos profesional reducido a un ethos mercantilista y burocrático no atiende al cultivo de los valores o virtudes que debería exhibir la práctica sanitaria. Los actuales estudiantes no deberían perder de vista esta perspectiva, pues

suelen quejarse algunas veces cargados de razón de que algunos profesores de la facultad o tutores en el hospital no los atienden o no les hacen mucho caso en las prácticas. Ellos también fueron estudiantes tiempo atrás y, por lo visto, algunos lo han olvidado. Quienes ahora son estudiantes no tardarán en convertirse en médicos en ejercicio, y corren el mismo riesgo de pensar que es un sobreesfuerzo injustificado atender a los alumnos en la enseñanza.

Se hace referencia a la deshumanización como la pérdida de la capacidad axiológica propiamente humana, al estar rodeados del poderío científico y tecnológico, que ha formado parte del desarrollo de la enseñanza y la práctica de la medicina; esta última ha visto el surgimiento de modelos como el paternalismo, el autonomismo y aquel en el que a diario se usan términos como economía, eficiencia, administración y aseguramiento, entre otros.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, J., El modo humano de enfermar, Buenos Aires, F. A. L., 1996.

Ávila-Morales, J. (2016). La deshumanización en medicina. Scielo.

Ávila-Morales, J. (2016). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. Universidad de Antioquia.

Candrea, P. I. (2011). La cuestión curricular . Departamento de Pedagogía Médica Facultad de Ciencias Médicas-UNLP La cuestión curricular , 1,5.

Cañas-Fernández, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización. Pensamiento y cultura.

Carlos Otildo, M. C. (2013). Identidad profesional en estudiantes del sexto año de medicina. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Entralgo, L. (2014). hacia el verdadero humanismo médico. En P. L. Entralgo. Alicante- España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2014.

et, a. (2014).

Fernando Guzmán, E. F. (2000). El acto médico-implicaciones éticas y legales. Revista Acta Médica Colombiana.

Hafferty. (2019). Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los buenos hábitos: el currículo oculto. Investigación en educación médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México, 1,2.

Haslam. (2006). Relación entre la clase social y la deshumanización. la mente es maravillosa.

ibidem. (s.f.).

ibidem. (1998).

Jackson, P. (1998). La vida en las aulas, Morata, Madrid, 5ª. En P. Jackson, Currículo oculto Escolar (págs. 1,2,3,4,5). Madrid: Morata, 5º edición.

Javiera Ortega B.a, E. F. (2014). evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina. Scielo-revista médica de Chile, 5,6,7,8.

Kolman, L. M., & Valle, M. B. (2015). EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO EN LAS PRÁCTICAS ÁULICAS: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Maraschio, Silvina;. Universidad nacional del Mar de la Plata, 1,2,3.

Kottow. (2015). la vida o zoe.

Loayssa, J, R. (1998). Currículo oculto. Acad. Med 1998; 73:403-407., 1,2,3.

Mossop L, D. R. (2013). Analysing the hidden curriculum. Use of a cultural web. Medical Education, 47: 134-43.

Navarro Reyes, Y. P. (2010). Una mirada hacia la planificación estratégica curricular. Revista de estudios interdisciplinarios de ciencias sociales- Universidad rafael belloso Chasin.

Ortega J, F. E. (2014). Evaluación de componentes del. Educación médica- Revista médica de Chile.

- Pellegrino, E. T. (2013). E. Pellegrino: La virtud en la ética médica. Obtenido de BIOÉTICA desde ASTURIAS Recursos y utilidades (Tino Quintana): www.bioeticadesdeasturias.com/2011/11/epellegrino-la-virtud-en-la-etica.html
- Bedoya Hernández MH, Builes Correa MV. El acto médico como ética de la relación. *Iatreia*. 2009 Mar;22(1):47-54.
- Escobar J. ¿Por qué someter una investigación a un análisis ético y bioético? En: Duque D, editor, *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación; 2015. p. 34-45.
- Tealdi JC, editor. *Justicia y Derechos Humanos – Sistema de derechos humanos*. En: *Diccionario Latinoamericano de Bioética*. Bogotá: UNESCO, Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, Universidad Nacional de Colombia; 2008. p. 88-91.
- Schmidt L. La dignidad como fundamento de la Biopolítica. *Rev Latinoam Bioet*. 2007 EneJun;7(12):126-55.
- Guerra Y, Ávila J, Acuña H. La eugenesia en el tercer reich (1933-1945). Análisis histórico y reflexiones bioéticas. En: *El racismo y la eugenesia como política de estado. Desde la Alemania de Hitler a la Colombia del siglo XX- Recuento de normas y tendencias sobre el control de la raza*. Bogotá: Ediciones Ciencia y Derecho; 2015. p. 53-68.
- Guzmán F, Franco E, Morales de Barrios MC, Mendoza Vega J. El acto médico: Implicaciones éticas y legales. *Acta Med Colomb*. 1994;19(3):139-49.
- Callahan D. Determinación de los fines de la Medicina. En: *Los fines de la medicina - El establecimiento de unas prioridades nuevas. Proyecto internacional del Hastings Center*. Barcelona: Fundación Víctor Grífols i Lucas; 2004. p. 35-47.
- Brazil Borges AM, Carlotto MS, Gonçalves Câmara S. Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*. 2005;1(2):195-205.
- Villota E. Intereses en conflicto frente a la práctica médica actual. Profesión médica en la encrucijada. En: *Tribunal Nacional de Ética Médica. Memorias del*

encuentro nacional de tribunales de ética médica. Bogotá: Giro Graphos; 2014. p. 17-28.

Testerman JK, Morton KR, Loo LK, Worthley JS, Lamberton HH. The natural history of cynicism in physicians. *Acad Med.* 1996 Oct;71(10 Suppl):S43-5.

Feito L. Investigación y enseñanza de la Bioética: Influencia en el entorno sanitario y en la sociedad. En: Feito L, Domingo T, editores. *Investigación en Bioética.* Madrid: Dykinson; 2012. p. 35-55.

Guerra YM. ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad? *Educación y Desarrollo Social.* 2008 Jul-Dic;2(2):135-42.

Duarte V. Humanización de la asistencia médica en el servicio de urgencias: la importancia de los valores en salud. *Emergencias.* 2014; 26:481-3.

Oliveira dos Santos Mde F, Melo Fernandes Md G, de Oliveira Hde J. Acogida y humanización en la visión de los anestesiólogos. *Rev Bras Anesthesiol.* 2012; 62(2):199-213.

Pereira-Lima K, Loureiro SR. Burnout, anxiety, depression, and social skills in medical residents. *Psychol Health Med.* 2015;20(3):353-62. DOI 10.1080/13548506.2014.936889.

Loayssa Laraa JR, Ruiz Moralb R, García Campayoc J. ¿Por qué algunos médicos se vuelven poco éticos (malvados) con sus pacientes? *Aten Prim.* 2009;41(11):646-9. DOI 10.1016/j.aprim.2009.01.005.

Frankel J. Exploring Ferenczi's concept of identification with the aggressor. Its role in trauma, everyday life, and the therapeutic relationship. *Psychoanal Dialogues.* 2002;12(1):101-39. DOI 10.1080/10481881209348657.

Gaufberg EH, Batalden M, Sands R, Bell SK. The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Acad Med.* 2010 Nov;85(11):1709-16. DOI 10.1097/ACM.0b013e3181f57899.

Wear D, Aultman JM, Varley JD, Zarconi J. Making fun of patients: medical students' perceptions and use of derogatory and cynical humor in clinical settings. *Acad Med.* 2006 May;81(5):454-62.

Cañas-Fernández JL. De la deshumanización a la rehumanización [El reto de volver a ser persona]. *Pensam Cult.* 2010 Jun;13(1):67-79. DOI 10.5294/pecu.2010.13.1.5. 2. Real Academia Española [Internet]. Madrid: RAE; 2015 [consultado 2016 Nov 4]. Deshumanizar. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=D50WhL1> 3.

Rodríguez Pérez A. Nosotros somos humanos, los otros no. El estudio de la deshumanización y la infrahumanización. *IPLA* [Internet] 2007. [consultado 2015 Nov 6];1(1):[28-39]. Disponible en: <http://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/66/56>

Oseguera Rodríguez JF. El humanismo en la educación médica. *Educación* [Internet] 2006. [consultado 2015 Nov 11];30(1):[51-63]. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1794/1767>

Rodríguez Guerra A. Modelos de la relación médicopaciente: reflejo de la deshumanización de la salud. *Ars Med.* 2006;12(12):95-106.

8. Santos A. Humanización de la atención sanitaria: retos y perspectivas. *Cuad Bioét* [Internet] 2003 [consultado 2015 Nov 19];14(50):[39-60]. Disponible en: <http://aebioetica.org/revistas/2003/14/1/50/39.pdf> IATREIA Vol 30(2) abril-junio 2017 227

Kottow M. Bioética y Biopolítica. *RBB* [Internet] 2005. [consultado 2016 Feb 26]; 1(2):[110-21]. Disponible en: <http://bioetica.org/cuadernos/bibliografia/kottow.pdf>

Varas Cortés J. Responsabilidad médica y acto médico. *Rev Obstet Ginecol* [Internet] 2011. [consultado 2016 Ene 14];6(3):[240-44]. Disponible en: www.revistaobgin.cl/articulos/descargarPDF/633/190.pdf

Arango Agudelo S, Castaño Castrillón JJ, Henao Restrepo CJ, Jiménez Aguilar DP, López Henao AF, Páez Cala ML. Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de I a X semestre de la facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina* [Internet] 2010 Jul-Dic. [Consultado 2016 Ene 15]; 10(2): [110-26]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2738/273819503002.pdf>

Salas Mainegra A, Salas Perea RS. La Bioética en la educación médica superior cubana actual. *Educ Med Super* [Internet] 2012. [consultado 2015 Nov

25];26(3):[434-49]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n3/ems09312.pdf>

Rodriguez-Osorio CA, Dominguez-Cherit G. Medical decision making: paternalism versus patient-centered IATREIA Vol 30(2) abril-junio 2017 228 (autonomous) care. Curr Opin Crit Care [Internet]. 2008 Dec. [consultado 2016 Ene 12]; 14(6):[708-13]. Available from: https://www.researchgate.net/publication/23469741_Medical_decision_making_Paternalism_versus_patient-centered_autonomous_care

7

**LAS TEORÍAS NO EUCLIDIANAS Y
LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA COMO
PROPUESTA ACADÉMICA PARA
COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO
DEL UNIVERSO**

**NON-EUCLIDEAN THEORIES AND
THE PHILOSOPHY OF SCIENCE
AS AN ACADEMIC PROPOSAL TO
UNDERSTAND THE FUNCTIONING OF
THE UNIVERSE**

MSc. Walter Spencer Viveros Viveros¹

Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea (Cali – Colombia)

¹ MSc. Walter Spencer Viveros Viveros Magister en educación, Universidad Del Valle (Colombia). Candidato a PhD. Universidad Baja California (México)

Departamento de ciencias naturales Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea (Cali – Colombia). Red Distrital de Docentes Investigadores - Red Iberoamericana de pedagogía
wspencervive@gmail.com - spencervive@yahoo.es

RESUMEN

Senior (2001) propone en su artículo relacionar el surgimiento de las de las Teorías no euclidianas y su impacto en la filosofía de la ciencia del siglo XX.

Es innegable la revolución científica que se produce a través de la contrastación del quinto postulado de Euclides, proceso llevado a cabo por varios científicos desde Saccheri hasta Riemann, que permitió a la ciencia progresar. Otra gran revolución científica fue la Einstein, quien, basado en las Teorías no euclidianas, expresa su Teoría de la relatividad, comprobando que el espacio y el tiempo son relativos y no son absolutos como lo estipulaba Newton. Finalmente, se hace transversal a las teorías o paradigmas científicos como la Teoría celular, la estructura de la molécula de ADN, la explicación del enlace químico y la estructura geométrica de las moléculas en tres dimensiones. Tales conjeturas han sido generadas con el fin de comprender el mundo y plantean una revisión a la forma de orientar las ciencias naturales en general y la química en particular. Por otro lado, se relacionan situaciones erróneas de la enseñanza-aprendizaje y evaluación en casos puntuales como la geometría molecular, a nivel de la representación geométrica de los componentes estructurantes de los seres vivos como la célula, tejidos, órganos y sistemas.

PALABRAS CLAVE: Euclides, Teoría no euclidiana, Filosofía de la ciencia, Conocimiento científico, Geometría molecular, Pensamiento espacial.

ABSTRACT

Senior (2001) proposes in his article to relate the emergence of non-Euclidean theories and their impact on twentieth century philosophy of science.

It is undeniable the scientific revolution that takes place, through the contrast of the fifth postulate of Euclid; this was carried out by several scientists from Saccheri to Riemann. Which allowed science to progress, on the other hand, there is another great scientific revolution when Einstein based on non-Euclidean theories, expresses his Theory of relativity and; also check that space and time are relative and are not absolute as stipulated by Newton.

Finally, it is made transversal to the scientific theories or paradigms such as: Cell Theory, the structure of the DNA molecule, the explanation of the chemical

bond and the geometric structure of the molecules in three dimensions, these conjectures have been generated in order to understand the world and, they propose a revision to the way of orienting the natural sciences in general and chemistry in particular.

On the other hand, erroneous situations of teaching-learning and evaluation are related in specific cases such as molecular geometry, at the level of the geometric representation of the structuring components of living beings such as the cell, tissues, organs and systems.

KEY WORDS: Euclid, non-Euclidean theory, Philosophy of science, Scientific Knowledge, Molecular geometry, Spatial thinking.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se hace una profunda reflexión relacionada con el debate del V postulado de Euclides y el surgimiento de las Teorías no euclidianas.

Cabe señalar, que esta propuesta nace a raíz del trabajo académico propuesto por Senior (2001), en el artículo que relaciona el surgimiento de las Teorías no euclidianas y su impacto en la filosofía de la ciencia del siglo XX; y que nos permite generar otro trabajo académico que pueda servir para avanzar en el tema.

Por lo tanto, se plantea un análisis que recae en un maravilloso debate con respecto a las tesis que plantea el autor, sobre la propuesta del italiano Gerolamo Saccheri, además se hace el estudio de la postura de Kant con respecto a la Geometría euclidiana, y como esta permea el pensamiento científico de las diferentes teorías de Newton además y Spinoza.

Hay que mencionar, además las reflexiones que hace el autor entorno a los aportes de Lobatchevski, Bolyai, Gauss y Riemann entre otros matemáticos, a la contrastación del V postulado de Euclides, además de las diferentes argumentaciones que se generaron a partir de estos genios, que da como resultado el cambio de paradigma de la Teoría de Newton a la Teoría de la relatividad. Considerando consecuentemente, que el espacio y el tiempo no son absolutos sino relativos.

También, se buscan contextualizar, los profundos análisis a las tesis que se originaron como resultado del surgimiento de las Teorías no euclidianas a situaciones puntuales de química (geometría molecular), biología molecular o genética (molécula de ADN y ARN), así como la modelación de las estructuras o componentes celulares, de órganos; tejidos y sistemas que hacen parte de la materia viva. Y, de esta forma se dejan esbozos para un trabajo de investigación al respecto.

DESARROLLO TEMÁTICO

El objetivo fundamental de este artículo es presentar un análisis profundo de las diferentes tesis expuestas por Senior (2001). La idea principal consiste en identificar el debate que se generó tras los postulados de Euclides y el renacimiento de las Teorías no euclidianas a la filosofía de la ciencia.

EL ENFOQUE FILOSÓFICO DE KANT, NEWTON Y SPINOZA PERMEADOS POR LA TEORÍA DE EUCLIDES

En ese sentido, Kant presenta dos de los acontecimientos científicos, que se encontraban en su respectivo momento como los más relevantes, estos fueron: la mecánica de Newton y la geometría de Euclides.

En ese mismo orden de ideas, Mosterín (1982) certifica que Kant basa su teoría filosófica con la fundamentación de la geometría de Euclides, y; Guerrero (2005) considera que para Kant los axiomas son juicios sintéticos a priori. Así, esta postura es la base de la elaboración epistemológica y de su reflexión filosófica sobre el espacio y la geometría euclidiana.

Por lo tanto, Vargas (2010) establece a través de reflexión crítica que no tiene sentido la generación de axiomas a través de juicios a priori con respecto al soporte de la Teoría euclidiana que según como lo expone Guerrero (2005), asimismo Antonio Rosmini quien analizando la filosofía de Kant, determina errores al subjetivismo kantiano en relación con el origen de las ideas o de juicios a priori. O sea, que Kant partía de generar conocimiento considerando aspectos metafísicos. Como consecuencia de lo estipulado anteriormente y, con el fin de esclarecer la tensión relacionada con este fuerte ataque hacia Kant en lo que respecta a la ideología epistemológica de la matemática y de la filosofía.

Louis Couturat propone que no es posible defender la existencia de intuiciones que hagan posible los juicios matemáticos. Las matemáticas están compuesta por de definiciones a partir de donde se formulan hipótesis y teoremas bajo la forma de juicios analíticos (Paroli, 2006).

En ese mismo orden de ideas, Martínez y Rendón (2012) llevan a cabo un planteamiento analítico muy enérgico con respecto a la historia y filosofía de la ciencia, dicho lo anterior, entonces pasamos a soportar el argumento del párrafo previo en defensa de la grandeza de Aristóteles, Galileo, Copérnico, Kepler Euclides, Kant y Newton.

Sin embargo, Newton, lleva a cabo la ratificación de una serie de anomalías con respecto a las posturas de Aristóteles; por ejemplo, con respecto al concepto de Gravedad soporta muy bien que los cuerpos en la Tierra son atraídos por una fuerza. De la misma forma, Kepler sostenía que los planetas eran arrastrados por ángeles y que los movían alrededor del sol. En consecuencia, se podría argumentar que estos paradigmas entraron en crisis y de esta forma dieron origen al surgimiento de uno nuevo en términos de Kuhn, como se afirma en Pérez (1999). También podemos recurrir a Popper (1996) para esclarecer la discusión en relación con la explicación de que la ciencia se encuentra construida bajo la búsqueda de situaciones que permitan a su cuerpo teórico ser robusto a través de la contrastación. Entonces se expone que basta con que se encuentre una proposición falsa en la teoría para que esta sea considerada como falsada. Es decir, para que ya no tenga la aplicabilidad. Como sucede por ejemplo con V postulado de Euclides.

Es evidente que los aportes geométricos diseñados por el genio griego, fueron significativos para la humanidad, ya que; permitieron a los filósofos formular argumentos sobre la forma de conocer y, además de soportar algunas posturas científicas. Según concluye Toro (2004) Spinoza desde la perspectiva racionalista considera que los axiomas y las proposiciones permiten el conocimiento inferencial de la proporcionalidad para que se conozca intuitivamente. Lógicamente, este argumento es un indicio de la influencia que estableció Euclides en el pensamiento de Spinoza y la fuerza con que defiende sus tesis.

REFUTACIÓN DEL V POSTULADO DE LA TEORÍA EUCLIDIANA Y LA NUEVA FORMA DE ENTENDER EL UNIVERSO

Saccheri resuelve de una forma extraña reformular los postulados de Euclides, llegando a resultados considerados como raros y contraintuitivos, pero legítimos teoremas matemáticos válidos. El siguiente texto es una presentación sintética de la refutación de Saccheri al V postulado de Euclides donde intenta por reducción al absurdo formular las siguientes hipótesis de forma exhaustiva y excluyente:

Los ángulos de un cuadrilátero son rectos, son obtusos o son agudos. Saccheri demostró que si una de estas hipótesis es válida para un cuadrilátero, entonces es válida para todos. Demostró que el V postulado es consecuencia de la hipótesis del ángulo recto, que la hipótesis del ángulo obtuso es contradictoria con el sistema (Sigarreta y Ruesga, 2004).

Es necesario recalcar que Saccheri, no pudo demostrar o rechazar esta hipótesis del ángulo agudo, dejando así, inconclusa la propuesta planteada.

LAS ANOMALIAS DEL V POSTULADO DE EUCLIDES

A continuación, vamos a plantear postulado el V postulado de Euclides y, como se pudieron contrastar diferentes hipótesis, según Popper en De Lira (2015); asimismo, el autor propone la siguiente idea: la primera persona que desarrollo de manera conciente una geometría no euclidiana precisamente como una nueva geometría, fue el ruso Nicolai Ivanovic Lobatchevski, que en 1929 publicó un artículo que desplegaba una nueva geometría siguiendo la misma dirección de Saccheri un siglo antes, afirmando la pluralidad de paralelas por un punto exterior a una recta. Casi simultáneamente en 1832, pero de forma independiente, el húngaro János Bolyai escribe el apéndice en el libro de su padre, con el título de la ciencia absoluta del espacio.

Observaremos una discusión interesante con respecto a la revolución científica sucedida a causa de la entrada en falsación del V postulado de Euclides, por lo tanto, y continuando con los aportes por otros matemáticos a la historia y filosofía de las matemáticas, según Gutiérrez (2010) Bolyai se presenta como uno de los aportantes significativos a esta disciplina, quien trabajando de forma diferente llega a la contrastación, o sea, que no actúa como los otros matemáticos buscando

proposiciones equivalentes para refutar la propuesta del genio griego, sino que de forma brillante las contradice.

En consecuencia, la producción científica y, el aporte a la filosofía del siglo XX se ven reflejadas en gran parte a través del siguiente texto:

La geometría que desarrollaron asumió que por un punto exterior a una recta pasan un número infinito de rectas paralelas a la dada (es decir que no poseen puntos de intersección). Esto se derivaba de la hipótesis del ángulo agudo de Saccheri. De hecho, es con dos paralelas que trabajó Lobatchevski: Existen dos rectas paralelas a una dada que pasan a través de un punto que no está en la recta dada (Ruíz, 1999).

Cabe señalar de acuerdo con Kuhn (2004) que la geometría de Euclides ingresó en crisis, es decir, que específicamente el postulado V, ya no tenía validez, fue modificado debido al rigor científico de matemáticos o geómetras como Saccheri, Legendré, Lambert, Gauss, Bolyai, Lobatchevski; en este orden de ideas, visibilizamos una anomalía científica, la cual dará paso al nuevo paradigma que tiene su génesis en la revolución científica de la geometría conocida como La geometría de Bolyai-Lobatchevski, geometría hiperbólica o geometría no euclidiana.

RIEMANN: EL SURGIMIENTO DE LA TEORÍA NO EUCLIDIANA QUE CAMBIARÍA LA FORMA DE COMPRENDER EL MUNDO

Por otro lado, Vittone (2012) afirma que la geometría Riemanniana se basa en demostrar que la geometría de una esfera era no euclidiana, es decir, que por un punto exterior a una recta no pasa ninguna paralela. Este es un cambio de paradigma con respecto a la geometría planteada por Euclides y, básicamente en relación con el postulado V, a través del estudio riguroso del ángulo obtuso por Riemann, como certifica Sigarreta y otro (2004).

BELTRAMI Y KLEIN: SURGIMIENTO DE OTRA TEORÍA NO EUCLIDIANA

El siguiente punto trata de esclarecer los aportes definitivos a la refutación de la geometría no euclidiana en cuanto al postulado V, como sostiene Tejada (2003) con respecto, a la tesis del autor y en el mismo sentido, ampliamos el

argumento; ya que, Beltrami recurriendo a lo estipulado por Riemann, construye la pseudoesfera y a partir de ella determina las geodésicas (líneas que realizan la distancia más corta entre dos puntos), que cumplen los axiomas de la geometría hiperbólica, consumando que la geometría hiperbólica incluye a la geometría euclidiana. Por lo tanto, Klein observa que la geometría euclidiana, hiperbólica y esférica es parte de la geometría proyectiva.

RIEMANN Y LA TEORÍA DE LA RELATIVIDAD ESPECIAL Y GENERAL DE EINSTEIN

Por otra parte, Maza (2013) asevera que Einstein, de Sitter y Lemaître, llevaron a cabo razonamientos y corroboraciones del funcionamiento del universo. Esto se hizo con el uso de las matemáticas y las geometrías no euclidianas. Conviene subrayar, el aporte que hace Riemann, al desarrollo de la Teoría de la relatividad especial y general de Einstein, evidenciando una profunda ruptura con la Cinemática de Newton; donde además dilucida de forma brillante en contraposición a Newton que el espacio-tiempo son relativos y no absolutos como lo argumentaba este. Así mismo, se puede evidenciar en Grossman como pudo llevar a cabo la explicación de la estructura del universo con las ecuaciones de Einstein y las geometrías no euclidianas.

Sin embargo, a través de la idea del autor en defensa de la postura de Einstein, relaciona que Hermann Minkowski propone que el espacio-tiempo es cuatridimensional; de la misma forma, lo aseveran Cárdenas y Botero (2009) en la aclaración de la teoría de la relatividad especial de Albert Einstein.

CONTEXTUALIZANDO, EL SURGIMIENTO DE LAS TEORÍAS NO EUCLIDIANAS

En relación con la geometría no euclidiana y, en el caso particular de Riemann, Ruíz (1999) propone que lo relacionado con las rectas, curvas en el plano y el estudio del espacio en tres dimensiones son aspectos de la física, mecánica y la confección de mapas. Se puede establecer que el espacio – tiempo encuentra explicación a través de la geometría no euclidiana de Riemann.

Riemann es quien explica contundentemente la realidad física, otro ejemplo de ello, es cuando el conocer la distancia entre New York y Lisboa; este procedimiento se lleva a cabo con un arco y no con una línea recta. Como también podemos citar a un albañil, quien cuando construye una casa utiliza la geometría de Riemann, la situación

explicativa de ello es el uso de la plomada y el nivel. Instrumentos que define su conocimiento práctico de la gravedad (Pareja, 1993).

En este mismo sentido, en la geometría molecular, podemos evidenciar que las moléculas forman diferentes clases de ángulos cuando presentan el respectivo enlace químico entre los átomos que las conforman.

En consecuencia, se hace necesario que los docentes de todos los niveles de formación hagan un alto en el camino y, se empoderen de los aspectos de la historia filosofía de las ciencias. Pero, indiscutiblemente este camino ha de ser recorrido no solamente por él cuerpo de docentes ya formado, sino principalmente a nuestro modo de entender y revisar el atraso de la región es para que se considere como una reforma en política pública educativa. Porque, el tema de actualizar los conocimientos también le pertenece al sistema, y este debe ser garante de una enseñanza que busque generar conocimiento científico y; en un mundo globalizado, ya que, en Europa hace muchos siglos orientan la cátedra de historia y filosofía de la ciencia.

Como se ha dicho, en los párrafos predecesores es relevante acudir a las geometrías no euclidianas para dar una respuesta en correspondencia con los avances científicos y tecnológicos de esta etapa de la existencia.

Entonces, para continuar con este hermoso debate nos permitimos plantear los siguientes interrogantes:

¿Qué universidades permean el pensum académico con la enseñanza – aprendizaje y evaluación de la historia y filosofía de las ciencias? ¿Por qué en las escuelas y colegios se orienta una enseñanza permeada fuertemente por la geometría plana, situación que genera modelación solo en una dimensión? ¿Por qué la escuela y el colegio no orientan sus enseñanzas a través de la tercera y cuarta dimensión? ¿Por qué en la mayoría de las escuelas y colegios de la región y específicamente del contexto colombiano no orientan sus enseñanzas bajo las geometrías no euclidianas?

CONCLUSIONES

Sin embargo, contextualizando el aporte hecho por Euclides a la humanidad y además argumentado con feracidad por Kant, se evidencia como el V postulado de Euclides es falsado en palabras de Popper (1996), entonces proponemos para ejemplificar que este ataque, al sistema educativo resulta de la orientación que dan los maestros en sus respectivas clases para que los niños y jóvenes lleven a cabo la interpretación del mundo en una dimensión o en el plano y, en oposición a esta postura visualizamos así por ejemplo, cuando mostramos la estructura de la molécula de metano de la siguiente forma: CH_4 , cuando es conocido por todos que este compuesto forma una figura semejante a un tetraedro y no queda en el plano.

Aunque, de forma regular en los textos de química orgánica se propone el diseño tridimensional de la molécula, no obstante; existe la posibilidad de que los maestros en este curso la den a conocer sin hacer la reflexión de que están bajo el paradigma no euclidiano de la geometría.

De manera análoga al argumento anterior, se ejemplifica desde ciertas disciplinas científicas cuando se enseña el concepto de ADN, cuyos descubrimientos realizados por Watson y Crick hacen parte de la aplicación de geometría no euclidiana.

¿Por qué se sigue considerando al espacio y el tiempo como absolutos? ¿Por qué los docentes de biología orientan la enseñanza de la célula en geometría plana? ¿Por qué los docentes de química siguen orientando la enseñanza de las moléculas en el plano sabiendo que pueden tener ocupación en dos y tres dimensiones? ¿Qué implicaciones tiene las teorías no euclidianas con la mecánica cuántica y sus respectivas aplicaciones?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cárdenas, L. Botero, C. (2009). Leibniz, Mach y Einstein: Tres objeciones al espacio absoluto de Newton. Recuperado en:

<https://www.scielo.org.co/pdf/difil/v10n15/v10n15a03.pdf>. (29/10/2017).

De Lira, J. (2015). Karl Popper: controversias en filosofía de la ciencia. Recuperado en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/ve_popper.pdf. (10/10/2017).

Guerrero, G. (2005). Teoría kantiana del espacio, geometría y experiencia. Universidad del Valle. Recuperado en:

bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1890/1/Art%20002.pdf. (24/10/2017).

Gutiérrez, S. (2010). János Bolyai: la revolución de la geometría no euclidiana. Recuperado en: <https://revistasuma.es/IMG/pdf/63/107-112.pdf>. (21/10/2017).

Kuhn, T. (2004). Estructura de las revoluciones científicas (8va. Ed.). México: Fondo de cultura económica. Recuperado en:

<https://clasesparticularesenlima.wordpress.com/2015/05/26/la-estructura-de-las-revoluciones-cientificas-de-thomas-kuhn-en-pdf-descarga-gratuita/>. (29/10/2017).

Martínez, R. y Rendón, L. (2012). La matemática, la física y la filosofía. Universidad Nacional. Bogotá. Colombia. Recuperado en:

<http://www.scm.org.co/aplicaciones/revista/Articulos/1088.pdf>. (27/10/2017).

Maza, J. (2013). Cosmología: Einstein, de Sitter y Lemaître. Universidad de Chile. Recuperado en:

www.das.uchile.cl/~jose/eh2802_2014/2.11.cosmologia_2013.pdf. (30/10/2017).

Mosterín, J. (1982) Kant como filósofo de la ciencia. Recuperado en: <http://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v4-mosterin/910-pdf-es>. (23/10/2017).

Pareja, D. (1993). *Las mentiras detrás de la educación matemáticas*. Grupo Editorial Norma. Recuperado en:

<http://www.matematicasyfilosofiaenelaula.info/articulos/Las%20Mentiras%20detras%20de%20la%20Educacion%20Matematica.pdf>. (29/10/2017).

[Paroli, P. \(2006\). La intuición en el Análisis kantiano de la geometría. Recuperado en: serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paroli47.pdf](http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paroli47.pdf). (24/10/2017).

[Pérez, A. \(1999\). Kuhn y el cambio científico. México: Fondo de cultura económica.](#)

[Popper, K. \(1996\). La lógica de la investigación científica. México: Red Editorial Iberoamericana.](#)

[Senior, J. \(2001\). El surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la filosofía de la ciencia del siglo XX. Recuperado en:](#)

www.redalyc.org/pdf/414/41400505.pdf. (21/10/2017).

[Sigarreta, J. Y Ruesgas, P. \(2004\). Evolución de la geometría desde la perspectiva histórica. Recuperado en:](#)

<https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol11/jmsigarreta.pdf>. (27/10/2017).

[Ruíz, A. \(1999\). Geometrías no euclidianas. Breve historia de una gran revolución intelectual. Recuperado en:](#)

<http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/Geometrias%20No%20euclidianas.pdf>. (27/10/2017).

[Tejada, D. \(2003\). Geometrías no euclidianas. Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín. Recuperado en:](#)

<http://www.bdigital.unal.edu.co/7932/>. (29/10/2017).

[Toro, J. \(2004\). Experiencia, razón e intuición en el método de Spinoza. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en:](#)

www.bdigital.unal.edu.co/19040/1/14988-45235-1-PB.pdf. (27/10/2017).

Vargas, J. (2010). Los errores de Kant. La crítica de Rosmini al idealismo trascendental. Recuperado en:

www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012010000100004.
(24/10/2017).

Vittone, F. (2012). Introducción a las geometrías no euclidianas. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Recuperado en:

<https://www.fceia.unr.edu.ar/~grosa/files/Vittone.pdf>. (21/10/2017).

8

**ESBOZO DE UNA EVALUACIÓN
INTEGRADORA DE LOS PRINCIPALES
FACTORES QUE INCIDEN EN EL
APRENDIZAJE****OUTLINE OF AN INTEGRATIVE
EVALUATION OF THE MAIN FACTORS
THAT AFFECT LEARNING**

Dra. Karina Trejo Sánchez^{1*}

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. México

¹ * Filiación institucional: Profesora Investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Enlace de registro en ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638>
Enlace de registro en Google académico: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=s_8CgfMAAAAJ_Karina_Trejo_karinats@hotmail.com

Posdoctorada por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco; Doctora en Derecho con vertiente en Pedagogía, aprobada con mención honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM; Maestra de Derecho con vertiente en Pedagogía, por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM; Licenciada Derecho, por la Facultad de Derecho de la UNAM. Licenciatura en Psicología en Área Educativa, aprobada con mención honorífica por la Facultad de Psicología de la UNAM. Es Profesora Investigadora Titular de Tiempo Completo por tiempo indeterminado, adscrita al Departamento de Estudios Institucionales de la UAM; Coordinadora de la Licenciatura en Derecho de la UAM-Cuajimalpa; Profesora de Posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, Ciudad de México. Autora de libros y capítulos de libros en editoriales nacionales e internacionales; articulista en revistas arbitradas e indexadas. Coordinadora y conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales.

RESUMEN

El propósito del presente texto es plantear una propuesta de evaluación integradora de los principales factores que inciden en el aprendizaje, en virtud de que se considera que si el aprendizaje implica al educando en su totalidad, la evaluación de tal aprendizaje también podría realizarse de una forma global e integrada de los principales factores que en él intervienen. El estudio se divide en tres apartados. En el primero, se aborda una noción de aprendizaje; en el segundo, se describen los principales factores que influyen en el aprendizaje y en el último, se presenta un bosquejo para integrar dicha evaluación. El método seguido para el desarrollo del estudio es el análisis, toda vez que se examinaron como objeto de estudio: el aprendizaje y los factores que intervienen en éste con el propósito de revelar el significado del primero y las dimensiones de estos últimos, a fin de plantear a través de ello el esbozo de una evaluación en este sentido.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, evaluación, factores que inciden en el aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this text is to propose a proposal of integrative evaluation of the main factors that affect learning, because it is considered that if learning involves the student as a whole, the evaluation of such learning could also be done in a way Global and integrated of the main factors involved in it. The study is divided into three sections. In the first, a notion of learning is addressed; in the second, the main factors that influence learning are described and in the latter, an outline is presented to integrate said evaluation. The method followed for the development of the study is the analysis, since they were examined as an object of study: learning and the factors involved in it in order to reveal the meaning of the former and the dimensions of the latter, in order to raise through it, an outline of an evaluation in this regard.

KEYWORDS: learning, evaluation, factors that affect learning.

Esboço de uma avaliação integrativa dos principais fatores que afetam a aprendizagem

SUMÁRIO

O objetivo deste texto é propor uma proposta de avaliação integrativa dos principais fatores que afetam a aprendizagem, pois considera-se que, se a aprendizagem envolver o aluno como um todo, a avaliação dessa aprendizagem também poderá ser feita de forma Global e integrado dos principais fatores envolvidos. O estudo está dividido em três seções. No primeiro, uma noção de aprendizado é abordada; no segundo, são descritos os principais fatores que influenciam o aprendizado e, no segundo, é apresentado um esboço para integrar a avaliação. O método seguido para o desenvolvimento do estudo é a análise, uma vez que foram examinados como objeto de estudo: a aprendizagem e os fatores envolvidos, a fim de revelar o significado do primeiro e as dimensões do último, a fim de através dele, um esboço de uma avaliação a esse respeito. Palavras-chave: aprendizagem, avaliação, fatores que afetam a aprendizagem.

Esbozo de una evaluación integradora de los principales factores que inciden en el aprendizaje

Dra. Karina Trejo Sánchez^{2*}

Sumario: I. Introducción. II. Noción de aprendizaje. III. Factores que intervienen en el aprendizaje. IV. Esbozo de una evaluación holística del aprendizaje. V. Reflexión final. Referencias.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un elemento que acompaña al ser humano a lo largo de toda su existencia. Se sabe que nacemos con determinados reflejos elementales, los cuales se constituyen en conductas innatas, pero también que hay conductas que se van aprendiendo a través de ese tránsito que es la vida del individuo.

En esa experiencia de vida del sujeto están presentes diversos factores que propician o dificultan el aprendizaje, debido a que en éste influyen tanto condiciones internas de tipo biológico y psicológico como de tipo externo. Ello

² * Filiación institucional: Profesora Investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Enlace de registro en ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6264-5638>

Enlace de registro en Google académico: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=s_8CgfMAAAJ

encuentra fundamento en la opinión de Calero (2009), cuando refiere que hace años el aprendizaje sólo estaba considerado como una actividad puramente intelectual y merced a las investigaciones psicológicas, ahora se admite que involucra al sujeto en su totalidad: aspectos físicos, mentales y afectivos.

En virtud de lo anterior, se considera que si el aprendizaje implica al educando en su totalidad, la evaluación de tal aprendizaje también podría realizarse de una forma global e integrada de los principales factores que en él intervienen.

Así, el propósito del presente estudio es plantear una propuesta de evaluación integradora de los principales factores que inciden en el aprendizaje. El texto se divide en tres apartados. En el primero, se aborda una noción de aprendizaje; en el segundo, se describen los principales factores que intervienen en el aprendizaje y en el último, se presenta un bosquejo para integrar dicha evaluación.

El método seguido para el desarrollo del estudio es el análisis, toda vez que se examinaron como objeto de estudio: el aprendizaje y los factores que intervienen en éste con el propósito de revelar el significado del primero y las dimensiones de estos últimos, a fin de plantear a través de ello, un esbozo de una evaluación en este sentido.

II. NOCIÓN DE APRENDIZAJE

Existen diversas ideas del significado del vocablo aprendizaje. “En términos generales, se le puede considerar como la búsqueda constante de una plena realización” (Ferrini, M. R., 2001). Conforme a este tenor, el ser humano se beneficia del aprendizaje, cuando aprendemos algo, tenemos la oportunidad de perfeccionarnos y con ello, de sentirnos satisfechos por haber logrado lo que se aspiraba.

No obstante que se pueda señalar el significado de la palabra aprendizaje en términos generales, se debe tener en cuenta que “es un término muy amplio que abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso” (Navarro, M.J., 2008: 17). A este respecto, González (2003) apunta que: dicho proceso se refiere a la adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas y de las potencialidades del alumno para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad.

De Vicente (2010) afirma que en la psicología del aprendizaje actual, el aprendizaje se define como un cambio en orden a una mejor adaptación al entorno. Es un cambio interno inferido a partir de la conducta del sujeto o actuación. La actuación sería la transformación de la capacidad de conducta en conducta manifiesta. A este respecto, Ardila (2001) refirió que dicho cambio es relativamente permanente en el comportamiento porque ocurre como resultado de la práctica. Al hablar de cambio de conducta, De Vicente (2010) se refiere a la conducta de la especie.

Sobre el concepto de aprendizaje, como cambio, Ribes Iñesta (2002) sostiene que “está profundamente ligado a la metáfora de la adquisición. Se habla de aprendizaje cuando alguien tiene algo adicional a lo que ya tenía”. En este entendido, tal situación implica que cuando aprendemos integramos conocimientos nuevos a nuestra realidad. Cuando se dice que alguien ha aprendido se implica que se ha desarrollado (o «adquirido») una nueva función en su comportamiento. Esa función puede consistir en dos tipos de cambio: 1) El que haya aparecido una nueva forma de comportamiento o 2) Que un comportamiento ya existente como forma ocurra en circunstancias nuevas.

Para Sánchez Huete (1998), el cambio que se produce con el aprendizaje es un cambio cognitivo, tanto en el pensamiento como en el conocimiento, fruto de una interacción entre el alumno aprendiz y los elementos facilitadores (profesores, manuales del texto, estrategias, sistemas tutoriales inteligentes, etc.) de este proceso de cambio. Este supuesto considera que el aprendizaje no es consecuencia inevitable de la enseñanza, sino que ésta brinda al discente oportunidades para aprender, preparándolos en una implicación de tipo cognitivo.

Es de suma importancia no perder de vista lo referido por Sánchez Huete en torno a que “el aprendizaje no es consecuencia inevitable de la enseñanza”, en tanto que aquel es un proceso complejo del organismo. Este supuesto nos permite concientizar que para aprender, la enseñanza es un medio, y un medio muy importante; no obstante, por sí sola no puede garantizar el aprendizaje.

Como complemento de lo referido se puede aludir a lo previsto por Sánchez Huete (2008) cuando señala que cualquiera que sea el concepto aportado de aprendizaje, sí parece claro convenir que éste es atribuible a mecanismos de

construcción mental más o menos complejos, o más o menos simples, que siempre dependen del sujeto, en primera instancia, y de elementos facilitadores.

Así, podemos afirmar que la enseñanza es solo un elemento o medio facilitador del aprendizaje, pero para que éste pueda darse intervienen otros muchos aspectos que están en manos del sujeto que pretende aprender.

Fariñas León (2001) es otro autor que sostiene que el aprendizaje depende de la posición que ocupa el educando en el campo de las fuerzas e influencias pedagógicas; es decir, de la función que éste realiza en la situación pedagógica. Y señala que esta función puede ser:

- a) Percepción pasiva y asimilación de la información que se ofrece desde fuera.
- b) Búsqueda independiente activa, descubrimiento y utilización de la información.
- c) Búsqueda organizada dirigida desde fuera, descubrimiento y utilización de la información.

Acorde a De Vicente (2010), el concepto del aprendizaje en la actualidad tiene una orientación cognitiva ya que incorpora procesos cognitivos como mecanismos mediadores entre las variables ambientales y el resultado conductual. El aprendizaje se considera como la adquisición de expectativas acerca del entorno que permiten al sujeto actuar de forma adaptativa. En estos términos, el aprendizaje se trata de un ordenamiento intelectual que organiza, el sistema de la personalidad, de un esfuerzo intencional libre que estructura al propio yo en tanto realiza su comunicación con el mundo (Bruera, R., 1996).

Para Ribes Iñesta (2002) podrían identificarse los actos de aprendizaje con cuatro tipos nuevos de condiciones o circunstancias para el individuo:

1. Cuando se tiene que hacer algo nuevo o diferente.
2. Al reconocer la circunstancia en qué hacer algo que ya se hace.
3. Cuando es preciso identificar qué hacer en una nueva circunstancia.
4. Si es posible hablar sobre lo que se tiene que hacer en una circunstancia y sobre cómo hacerlo.

Otras ideas referidas al concepto de aprendizaje son las concentradas por Carranza Peña (2012):

- a. Distintos planos que subyacen a las diversas formas de obtener conocimiento, ya sea a la adquisición y cambios en las representaciones del mundo.
- b. Procesos de reestructuración de conocimiento logrados a través de una conciencia reflexiva o reflexión consciente “donde la mente humana es capaz de autocomplicarse o modificarse a sí misma.
- c. Procesos de construcción social del conocimiento, donde se advierte la existencia de mecanismos cognitivos que van más allá de la actividad mental del aprendiz y se obtienen gracias a la interacción social que se da entre las personas, tal como lo plantean las teorías socioculturales.

Como aprender es la acción que corresponde al aprendizaje, es imprescindible exponer qué se entiende por aprender. Para Bruera (1996), aprender es desarrollar códigos de interpretación cada vez más perfectos, mediante los cuales el sujeto configura la realidad en un mundo de objetos ordenados y construye su personalidad durante la tarea de estructurar -con los referentes que aquella le brinda- su capacidad y su facultad valorativa .

Por su parte, Suárez Díaz (2009) indica que se aprende cuando “se quiere aprender y cuando se siente necesidad de hacerlo. El aprendizaje está condicionado por el nivel de aspiraciones, y éstas se ven condicionadas por el ambiente”.

Para Burton (1970) (como se citó en Sánchez Huete, J. C., 2008), los principios de aprendizaje son los siguientes:

1. El proceso de aprendizaje consiste en experimentar la acción que ha de ser aprendida, pero simultáneamente tiene lugar una multitud de variadas actividades y resultados de aprendizaje.

Este principio alude a la idea de que es posible aprender haciendo. Será más fácil para el educando aprender algo si lo lleva a cabo. No obstante, no debemos perder de vista que no todos los contenidos de aprendizaje pueden ser experimentados.

Por su parte, Santrock (2006) también reafirma lo ya referido al argumentar que “el aprendizaje puede definirse como una influencia relativamente permanente

en el comportamiento, los conocimientos y las habilidades del pensamiento, que ocurre a través de la experiencia”.

2. Las respuestas del individuo, durante el aprendizaje, son modificadas por las consecuencias de éste sobre aquél.

La modificación de las respuestas del individuo hacen hincapié en el cambio interno y de conocimientos que se produce en él.

3. A la inicial necesidad y existencia de una finalidad se une, en un momento dado, una motivación (intrínseca o extrínseca).

Tal referencia alude a la importancia que cobra el papel de la motivación en el aprendizaje. Éste se constituye en una manifestación de un proceso interno que mueve al sujeto que aprende.

4. La madurez y experiencia del alumno deben ser quienes ajusten el proceso de aprendizaje, por encima de otras consideraciones.

En virtud de lo anterior, es necesario reconocer lo advertido por Sanjurjo y Vera (2003) sobre la importancia del sustrato biológico para el logro del desarrollo, de la madurez, como así también de la influencia del medio y de la cultura.

A este respecto, Bruera (1996) señala que:

La consecuencia natural del aprendizaje conduce a la producción de autonomía, por la cual el hombre adquiere la posesión del sí mismo al dominar su circunstancia, no se consigue como dato originario de la situación humana. Su contenido central está significado por la realización de aprendizajes que se cumplen, de manera específica, en el ámbito escolar.

5. El conocimiento de los progresos y las deficiencias, y la fijación del nivel de competencia, influyen en forma positiva en el aprendizaje.

Si durante el aprendizaje recibimos retroalimentación sobre nuestros avances y se nos señalan nuestros equívocos es muy probable que obtengamos amplios beneficios al respecto, debido a que, lo primero nos motivará y lo segundo, nos ayudará a mejorar.

6. El proceso de aprendizaje se facilita bajo la orientación didáctica de personas del entorno del alumno.

Consideramos que en la edad temprana es muy útil para el aprendizaje contar con un guía o facilitador; toda vez que muchas de las conductas aprendidas se llevan a cabo después de la observación y la consecuente repetición. En la edad adulta también puede aportar dicha guía; sin embargo, este hecho no siempre se actualiza, ya que existen personas autodidactas en el aprendizaje.

7. Los productos del aprendizaje son valores, actitudes, aptitudes y destrezas, además, satisfacen una necesidad y son útiles.

Como el aprendizaje es un medio de realización del ser humano, todo lo que resulte de éste le será fructífero.

8. Si las condiciones del aprendizaje son óptimas y la disposición del alumno positiva para recibirlo, lo aprendido se integra adecuadamente.

Esto indica que para que se posibilite el aprendizaje es menester que éste se de en situaciones idóneas. Además de que es muy importante la cooperación del que aprende.

Asimismo, Heredia Ancona (1998) considera sólo cuatro principios del aprendizaje:

1. Principio del reforzamiento: “El reforzamiento fortalece el aprendizaje”
2. Principio de la actividad propositiva: “Se aprenden mejor las actividades realizadas intencionadamente”
3. Principio de la organización por configuraciones globales: “La organización de la información dentro de un contexto favorece el aprendizaje”.
4. Principio de la retroalimentación: “El conocimiento de los resultados de la propia actividad favorece el aprendizaje” (como se citó en Sánchez Huete, J. C., 2008).

Como se puede apreciar, el ámbito del aprendizaje es muy amplio; incluye conductas académicas y no académicas; ocurre en las escuelas y en cualquier otra parte donde los sujetos experimentan su mundo” (Sanrock, J. W., 2006: 210). En el primer caso, podríamos referirnos a un aprendizaje formal –cuya

realización emerge mediante las «operaciones que se relacionan con los procesos específicos del conocimiento científico»- el que nutre la inteligencia en tanto capacidad de lectura de la realidad (Bruera, R., 1996).

III. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

Para el logro del aprendizaje intervienen distintos factores. Sánchez Huete, J. C. (2008) los ha clasificado a partir de la cognición y de los aspectos afectivos:

1. Los cognitivas, referidas a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas.
2. Los afectivas, como la autoestima, la autopercepción o la valoración propia.

Por su parte, Cornejo Chavez, R. y Redondo Rojo, J.M, (2007) entre los factores relacionados con los procesos instruccionales destacan:

1. Altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Calidad del currículo. Foco en su pertinencia personal y social, adecuada gestión curricular.
3. Organización de aula. Estructura de trabajo, aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para los aprendizajes.
4. Seguimiento de progreso de alumnos. Evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes.
5. Clima de aula marcado por la cercanía afectiva, la resolución de conflictos, la claridad y la comunicación.
6. La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
7. La pluralidad y calidad de las didácticas, con énfasis en aquellas que favorecen un mayor involucramiento de parte de los estudiantes.

Y para Ausubel, Novak y Hanesian (1983) los clasifican en dos categorías:

- I. En una categoría intrapersonal, relacionada actores internos del alumno, se encuentran los siguientes:

1. Variables de la estructura cognoscitiva: propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio en particular, que son relevantes para la asimilación de otra tarea de aprendizaje dentro del mismo campo.

Este aspecto está íntimamente relacionado a la forma en que se construye el aprendizaje significativo, en la cual los conocimientos previos hacen las veces de ancla para integrar los conocimientos nuevos.

2. Disposición del desarrollo: la clase peculiar de disposición que refleja la etapa del desarrollo intelectual del alumno, así como las capacidades y modalidades del funcionamiento intelectual en esa etapa.

Para la obtención de cualquier aprendizaje, es preciso considerar el estado de desarrollo en el que se encuentra el sujeto, toda vez que a cada nivel de aprendizaje le corresponde un nivel de dicho desarrollo.

3. Capacidad intelectual: el grado relativo de aptitud escolar general del individuo (la inteligencia general o el nivel de agudeza), y su posición relativa respecto de capacidades cognoscitivas específicas, más diferenciadas o especializadas.

Este aspecto se refiere a las cualidades concretas relativas a la inteligencia, como la capacidad de resolución de problemas, el conocimiento y la comprensión.

4. Factores motivacionales y actitudinales: Estas variables generales afectan a condiciones relevantes del aprendizaje como el estado de alerta, la atención, el nivel de esfuerzo, la persistencia y la concentración.

En relación a los factores motivacionales, podemos señalar que “motivar es incitar a una persona a hacer u omitir algo” (Suárez Díaz, R., 2009).

Y para Sánchez Huete (2008), la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia; es, digamos, como una energía o un impulso que nos dispone para la realización de actividades. Esa fuerza está relacionada con las actitudes, porque son las que nos dicen cómo hemos de comportarnos .

Por su parte, Santrock (2006) señala que la motivación “incluye procesos que dan energía, dirigen y mantienen la conducta. Es decir, una conducta motivada es aquella que presenta energía, que es dirigida”.

Y para Suárez Díaz (2009), “motivar para el aprendizaje es mover al estudiante a aprender, y crear las condiciones necesarias para su logro, quitando las barreras que se oponen a ello”.

Los mecanismos que harían posible la motivación son:

- El estado biológico o físico del sujeto.
- Los comportamientos desarrollados y los aprendizajes puestos en práctica para conseguir los objetivos propuestos.
- Los estímulos recibidos (Sánchez Huete, J. C., 2008).

En lo que respecta a los factores actitudinales está presente el deseo de saber y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado.

5. Factores de la personalidad: las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, de otras características de la personalidad, y de nivel de ansiedad.

II. En una categoría situacional, en la cual se involucran factores de la situación de aprendizaje, tales como:

1. La práctica: su frecuencia, distribución, método y condiciones generales (incluida la retroalimentación o conocimiento de los resultados).

Este aspecto se refiere a la actividad propiamente dicha del aprendizaje, la cual debe seguir una planeación de cómo llevarla a cabo.

2. El ordenamiento de los materiales de enseñanza: en función de cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, secuencia y velocidad.

Los materiales de enseñanza tienen la función de apoyar la actividad de aprendizaje. Funcionan como auxiliares didácticos.

3. Ciertos factores sociales y de grupo: clima psicológico del salón de clases, la cooperación y la competencia, la estratificación social, el marginamiento cultural y la segregación racial.

El ambiente que se desarrolla en el aula por parte de sus integrantes: alumnos y docente, es un aspecto clave a considerar en el aprendizaje y que está íntimamente relacionado con los factores motivacionales y actitudinales antes referidos. Si el clima del salón de clases propicia seguridad y comodidad en los educandos y en el maestro, es más factible que fluya el aprendizaje.

Soler, E. (2006) señala que el contexto de aprendizaje juega un papel importante para modelar lo que allí sucede. Se trata de un ambiente: 1) emocional basado en la confianza y la pertinencia; 2) una configuración física para la interacción en el aula; y 3) un contexto social externo con los factores culturales del entorno.

4. Características del profesor: sus capacidades cognoscitivas, conocimientos de la materia en estudio, competencia pedagógica, personalidad y conducta (Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H., 2012).

El profesor es una pieza clave en el ámbito del aprendizaje, debido a que se constituye en el guía y facilitador de éste. Además de las características señaladas, sería deseable que contara con vocación para enseñar. No basta con que domine su asignatura ni que cuente con competencia pedagógica sino tener una inclinación natural para ejercer la noble profesión de la docencia, debido a que es una gran responsabilidad formar a otras personas, lo cual se debe llevar a cabo con la mejor disposición.

IV. ESBOZO DE UNA EVALUACIÓN INTEGRADORA DE LOS PRINCIPALES FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE

Algunos autores sólo han concebido a la evaluación como una actividad de inspección o revisión del desempeño. Así, en opinión de Rivas, F. (1997), la evaluación: "supone la realización previa del control sobre un producto educativo y la existencia de controles estables con los que se contrasta la realización educativa. En estos términos, se trata del "control del rendimiento" (Ferrini, M., 2001); es decir, "la recogida de datos sobre el nivel de aprendizaje intelectual de los alumnos a fin de poder adoptar medidas de selección o clasificación" (Rosales López, C., 1988).

Y desde un punto de vista más amplio, la evaluación “es un proceso integral, sistemático y gradual, el cual, permite valorar los cambios producidos en la conducta de los educandos, como resultado de su aprendizaje; la eficacia de las técnicas empleadas para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje; la preparación y habilidad del docente; los resultados obtenidos, así como, la evaluación en sí misma” (Jerez Talavera, H., 1997).

De ahí que la evaluación no puede ser vista como un medio de clasificación de los alumnos ni tiene como única función reportar una nota o una calificación. También se pueden obtener de ella abundantes beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante la evaluación, alumnos y maestros monitorean el estado del proceso y orientan el mismo para obtener mejores resultados. Además, la evaluación sirve de motivación al alumno para superarse. De igual manera, es una herramienta que ha de ser utilizada por el docente para determinar si su trabajo con los alumnos ha sido satisfactorio o si por el contrario hay aspectos que mejorar. La retroalimentación de la información y la toma de decisiones es la consecuencia del proceso de evaluación.

Existen diversas formas para apreciar lo que se sabe y lo aprendido. Entre éstas se encuentran las señaladas por Lafarncesco G.M. (2005):

- Evaluación diagnóstica: por medio de ella se determina la situación del educando antes de iniciar el proceso de aprendizaje. También tendremos conocimiento de las capacidades o limitaciones en relación con los contenidos que se desean impartir en la materia o asignatura. A partir de los datos obtenidos, se toman entonces las decisiones convenientes para hacer instrucción remedial, rediseño del programa o profundización según el caso.
- Evaluación formativa: consiste en la evaluación continua y permanente de las características y rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante su proceso de formación. Esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la toma de decisiones y en la solución de problemas propios del futuro ejercicio profesional.
- Evaluación sumativa: busca la valoración y alcance de los objetivos planteados para la labor educativa. Es la verificación o constatación respecto a la obtención o no de lo propuesto inicialmente.

Y debido a que el aprendizaje no puede ser considerado como un fenómeno aislado, toda vez que en éste se implican diversos aspectos que lo propician o lo complican. Por ende, tampoco a la evaluación se le puede apreciar separada de dichos aspectos. De ahí que una evaluación holística del aprendizaje debería considerar al menos los siguientes factores que intervienen en el aprendizaje:

1. LOS MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN; ES DECIR, LLEVAR A CABO:

A. En un primer momento, una evaluación diagnóstica, que posibilitará determinar la existencia o no de conocimientos previos, y en su caso, el estado que éstos guardan en la estructura cognoscitiva del que aprende.

B. De forma continua, la evaluación formativa, que al tener el carácter de “formación”, debe acompañar el proceso de aprendizaje del alumno para la consecución de éste.

- C. Finalmente, la evaluación sumativa que valora el logro de los fines propuestos en la instrucción y cuya valoración sirve de base para la toma de decisiones: avalar dominio, asignar calificaciones o determinar promociones.

2. La etapa del desarrollo intelectual del alumno y si sus capacidades y posibilidades de aprendizaje corresponden a dicha etapa, debido a que las metas en el aprendizaje deberán corresponder al referido nivel de desarrollo.

3. El grado de motivación de los estudiantes.

4. Sus actitudes hacia el aprendizaje.

- 5. La atmósfera del aula, debido a que es un aspecto clave a considerar en el aprendizaje y que está íntimamente relacionado con otros factores, entre ellos los motivacionales y actitudinales.

6. Aspectos de ámbito situacional del aprendizaje, tales como: el desempeño en las prácticas de aprendizaje; aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para los aprendizajes; el empleo y aprovechamiento idóneo de los materiales de enseñanza y la cooperación.

V. REFLEXIÓN FINAL

La evaluación es un eje central del proceso de aprendizaje y dada la relevancia que éste tiene en él, su función debe verse más allá de llevar a cabo la asignación de un puntaje de calificación o de la determinación de la aprobación o reprobación de una unidad, asignatura o curso o de una promoción. Basarla sólo en ello sería limitativo de sus potencialidades de perfeccionamiento del aprendizaje. De ahí que la evaluación no puede perder de vista los aspectos clave que influyen en el aprendizaje, de lo contrario no logrará completamente su principal cometido, el cual es la toma de decisiones respecto a las modificaciones de mejora para el logro de dicho aprendizaje.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila, R. (2001). *Psicología del aprendizaje* (25ª Ed.). México: Siglo XXI.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (2ª Ed.). México: Trillas.

Bruera, R. (1996). *La Didáctica Como Ciencia Cognitiva*. Rosario, Argentina: CEDIIE.

Bruera, R. (1996). *La Didáctica Como Ciencia Cognitiva*. Rosario, Argentina: CEDIIE.

Carranza Peña, M.G., Casas Santín, M.V. y Díaz Hernández, K. (2012). *Buenas Prácticas Docentes y Estrategias de Enseñanza en la Universidad una Visión Constructivista*. UPN: México.

Cornejo Chavez, R. y Redondo Rojo, J.M, (2007). "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual", *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIII, No 2, Universidad Austral del Chile, p.p. 155-175.

- De Vicente, F. (2010). *Psicología del aprendizaje*. España: Síntesis.
- Fariñas León, G. (Comp.) (2001). *Psicología Educativa. Selección de Lecturas*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Ferrini, M. R. (Coord) (2001). *Bases Didácticas (7ª Ed.)*. México: Progreso.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje (1ª Reimp.)*. México: Pax.
- Jerez Talavera, H. (1997), *Pedagogía esencial*, México: Jertalhum.
- Lafarncesco, G. M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Colombia: Génesis.
- Navarro, M.J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Precompal.
- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona: Morata.
- Ribes Iñesta, E. (2002). *Psicología del Aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*, Barcelona: Ariel S.A.
- Rosales López, C. (1988). *Didáctica: Núcleos fundamentales*, Madrid: Nancea, S.A.
- Sánchez Huete, J. C. (Coord.) (2008). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Santrock, J. W. (2006). (Trad. Pineda Ayala, L. E.). *Psicología de la Educación*. México: McGrawHill.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinoccio.
- Suárez Díaz, R. (2009). *La Educación. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje. Teorías Educativas*. México: Trillas.

9

LA ESTRATEGIA DE PENSAR EN
VOZ ALTA PARA MEJORAR LA
COMPRESIÓN LECTORATHE STRATEGY OF THINKING ALOUD
IMPROVE READING COMPREHENSION

María Piedad Rivadeneira Barreiro¹

Boris Isaac Hernández Velásquez²

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar la influencia de la estrategia de pensar en voz alta sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Dentro del estudio participaron 36 estudiantes de una universidad pública ecuatoriana. Al momento del estudio, los estudiantes estaban tomando un

¹ Profesora de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctora en Educación con Mención Internacional. <https://orcid.org/0000-0002-5725-6248>
<http://bit.ly/2MtmaeX> +593979153759 mprivadeneira@utm.edu.ec

² Abogado de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas. <https://orcid.org/0000-0002-1057-6877> <http://bit.ly/2ZaskCu>
+593983346375 bhernandez@utm.edu.ec

curso de suficiencia de inglés exigido dentro del currículo de sus carreras. Su selección fue no aleatoria. Los datos se obtuvieron de una prueba de ubicación, pruebas de comprensión lectora, notas de observación y actividades grabadas de pensar en voz alta. Estos datos fueron analizados con estadística descriptiva y sus resultados revelaron un nivel aceptable de comprensión lectora por parte de los participantes durante la primera prueba de lectura mientras que en la segunda prueba tuvieron un bajo rendimiento. Por otro lado, los estudiantes evidenciaron una gran falta de conocimiento y comprensión respecto a los temas presentados durante las actividades de pensar en voz alta.

PALABRAS CLAVE: Pensar en voz alta, comprensión lectora, estrategias de lectura.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the influence of the strategy of thinking aloud on university students' reading comprehension. Thirty-six students from an Ecuadorian public university participated in the study. At the time of the study, the students were taking an English proficiency course required within the curriculum of their careers. Their selection was not random. The data was obtained from a placement test, reading comprehension tests, observation notes and recorded activities of thinking aloud. These data were analyzed with descriptive statistics and their results revealed an acceptable level of reading comprehension by the participants during the first reading test while in the second test they had poor performance. On the other hand, the students showed a great lack of knowledge and understanding regarding the topics presented during the activities of thinking aloud.

KEYWORDS: Thinking aloud, reading comprehension, reading strategies.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas que atraviesa la comunidad educativa a nivel global es la crisis de la calidad educativa producto del bajo nivel de comprensión lectora de estudiantes universitarios (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011). En el caso de la educación ecuatoriana, ésta ha sido afectada por el bajo nivel de alfabetización. Al respecto, uno de los factores que inciden en esta situación es la limitada inversión en educación por parte del gobierno. Por esta razón se debe fomentar

la investigación enfocada en mejorar las prácticas de enseñanza en temas de lectura (Rivadeneira & Ramírez Verdugo, 2018).

Cabe señalar que para comprender textos necesitamos del uso de estrategias de lectura. Una de estas estrategias es la de pensar en voz alta, la misma que desarrolla la comprensión lectora, así como la comprensión crítica e interpretativa. La aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas es de vital importancia para desarrollar la comprensión de textos. Algunos autores sugieren dar libertad a los estudiantes para elegir las estrategias que mejor se adapten a sus necesidades de lectura (Ghaith, 2003, como lo cita Arias-Gundín, Fidalgo y Robledo, 2012).

PENSAR EN VOZ ALTA

Una de las estrategias usadas para mejorar la comprensión lectora es la de pensar en voz alta. A principios de 1900 se empezó a otorgar importancia a comprender los procesos cognitivos que ocurrían al leer. Henderson (1903) realizó avances a los trabajos que Huey llevó a cabo en 1908 y 1968, y así trató de inferir sobre el proceso de lectura a través del análisis de lo que recordaban las personas después de leer. Sus aportes destacaban que recordar estaba relacionado no sólo con recuperar información sino también con remodelarla. A esto se añadieron los trabajos de Thorndike que en 1917 analizó los errores en las respuestas de niños a preguntas formuladas respecto a un párrafo leído (como lo cita Kucan y Beck, 1997).

Los aportes de estos tres investigadores fueron la base para posteriores trabajos referentes a procesamiento de textos, teoría del esquema y metacognición. Sin embargo, dichas contribuciones fueron opacadas por el paradigma conductista que estudiaba aspectos más visibles del proceso de lectura (como lo cita Kucan y Beck, 1997). En la actualidad, la estrategia de pensar en voz alta proporciona información válida cuando el investigador considera un diseño donde esté claro su rol, exista una tarea apropiada para la investigación, una fuente de triangulación y un método de interpretación (Charters, 2003).

USO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA

El mejoramiento de la comprensión lectora ha sido de interés por parte de educadores y psicólogos que a través de estudios tratan de comprender qué procesos cognitivos y metacognitivos ocurren mientras las personas leen. Para Tapia (2005), además de entender los procesos que se dan detrás de la lectura es importante comprender qué motiva a las personas a leer. De ahí que este autor destaca que la comprensión se apoya en estos dos pilares, los mismos que son interdependientes.

A lo largo de la historia, investigaciones en esta área han buscado implementar estrategias de lectura más desarrolladas con el fin de ayudar a interpretar y comprender textos. Así, por ejemplo, autores como Mateos (1991) menciona estrategias que parten de la evaluación de la comprensión lectora y que consideran los criterios léxicos, semánticos y sintácticos del idioma. Esta autora refiere estrategias adaptivas que se basan en el conocimiento del lector para superar problemas de comprensión lectora, así como estrategias de modelado, releer, pensar en voz alta, entre otras.

Otra estrategia para mejorar la comprensión lectora está relacionada a la habilidad de escuchar. Choate y Rakes (1989), mencionan varias investigaciones con resultados positivos tanto en niños como en adultos desarrollando la habilidad de escuchar para potenciar la comprensión lectora. Por otra parte, Goodman (1982), sugiere otras estrategias como las estrategias basadas en esquemas, las mismas que consideran las características del texto y el significado, o las estrategias de predicción, estrategias de inferencia, estrategias de autocorrección, entre otras.

Morles (1986), prefiere agrupar las estrategias cognitivas en categorías. Así, menciona 5 categorías: de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación. Además, refiere que es importante desarrollar posteriormente estrategias metacognitivas donde el lector sea consciente de los procesos que ocurren mientras lee. Este tipo de estrategias las agrupa en 4 categorías que son de planificación, ejecución, regulación y evaluación. Sugiere que todas estas estrategias sean consideradas como actividad regular dentro

de cada asignatura para vincularlas con temas específicos **y así aseguren la comprensión lectora.**

METODOLOGÍA

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio fue el de investigar la influencia de la estrategia de pensar en voz alta sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios. De ahí que los objetivos específicos para alcanzar este objetivo fueron los siguientes:

Objetivo 1: Identificar los patrones de conducta de los estudiantes universitarios mientras piensan en voz alta al leer.

Objetivo 2: Analizar los resultados de comprensión lectora de estudiantes universitarios con sus patrones de conducta al pensar en voz alta mientras leen.

Objetivo 3: Proponer estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora.

Estos objetivos están ligados a las preguntas de investigación, las mismas que fueron planteadas de la siguiente manera:

PI 1. ¿Cuáles son los patrones de conducta de estudiantes universitarios mientras piensan en voz alta al leer?

PI 2. ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora de estudiantes universitarios y sus patrones de conducta al pensar en voz alta mientras leen?

PI 3. ¿Qué estrategias de lectura pueden usar los estudiantes para mejorar su comprensión lectora?

PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio fueron 36 estudiantes de diferentes carreras que estaban tomando un curso de suficiencia de inglés IV en una universidad pública del Ecuador. La selección de participantes fue no aleatoria y todos fueron informados de la confidencialidad de los datos proporcionados a través de una ficha de consentimiento que fue firmada por los estudiantes en mención.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos usados en este estudio fueron una prueba de ubicación de Oxford University Press donde se evaluaron áreas de lectura, escritura, gramática y vocabulario, pruebas de comprensión lectora del libro del estudiante American Inside Out, notas de observación y actividades grabadas de pensar en voz alta.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El procedimiento para recolectar datos inició tomando la prueba de ubicación para identificar el nivel de inglés que tenían los participantes. Luego se procedió a tomar dos pruebas de comprensión lectora con dos artículos del libro American Inside Out. Estas pruebas fueron tomadas con un mes de diferencia aproximadamente para ver el progreso de los estudiantes mientras practicaban la estrategia de pensar en voz alta. Las actividades grabadas de pensar en voz alta fueron además observadas y registradas en un cuaderno de notas. Todos estos datos fueron tabulados y analizados para responder a las preguntas de esta investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

En cuanto a la prueba de ubicación y pruebas de comprensión lectora, los datos se analizaron con una plantilla de respuestas correctas. Las grabaciones de actividades pensando en voz alta se contrastaron con las notas de observación y se analizaron identificando patrones de conducta que se repetían con frecuencia.

RESULTADOS

Los resultados de la prueba de ubicación que tomaron los participantes de este estudio mostraron una tendencia de nivel de inglés elemental a pre intermedio. De un total de 70 ítems, el puntaje más alto fue de 34 por parte de un estudiante. Dos participantes obtuvieron 25 puntos y los demás participantes estuvieron por debajo de este puntaje en un rango de 24 a 6 puntos.

Analizando cada destreza por separado, en la habilidad de leer hubo 23 participantes que llegaron al nivel elemental de inglés, 2 participantes al nivel intermedio y 11 estudiantes al nivel pre intermedio. En la habilidad de escritura hubo 9 estudiantes con nivel pre intermedio y 27 estudiantes con nivel intermedio.

En gramática y vocabulario hubo 35 participantes con nivel elemental y 1 estudiante con nivel pre intermedio.

En lo referente a la primera prueba de comprensión lectora, se evaluaron dos fragmentos referentes a dos personajes. En el primer fragmento, 12 participantes obtuvieron el puntaje 6/6, 21 personas alcanzaron un 5/6, y 3 personas obtuvieron 4/6. Por otro lado, en el segundo fragmento fueron 13 participantes los que obtuvieron 9/9, 14 personas alcanzaron 8/9, 5 personas obtuvieron 7/9, 2 personas alcanzaron 6/9, y los restantes 2 participantes obtuvieron 4/9.

Los resultados en la segunda prueba de comprensión lectora revelaron puntajes poco halagadores. Esta prueba fue tomada un mes después de la primera prueba de comprensión lectora y durante este tiempo los participantes tuvieron acceso a participar de sesiones de pensar en voz alta mientras leían. Los resultados mostraron que 3 participantes alcanzaron 6/6, 1 persona obtuvo 5/6, 5 participantes obtuvieron 4/6, 26 participantes alcanzaron un puntaje de 3/6 y un participante obtuvo 2/6.

En lo referente a las sesiones de pensar en voz alta, se utilizó la misma lectura de la segunda prueba de comprensión lectora para practicar esta estrategia. Los resultados registraron ciertos patrones que se repetían más de tres veces en las sesiones. De esta manera se evidenció la tendencia a traducir, asociar eventos, manifestar falta de conocimiento y falta de comprensión. Además, demostraron reconocer puntos importantes y una tendencia a reaccionar emocionalmente al texto. De lo observado se notó la dependencia a usar mucho el diccionario y a expresar con dificultad lo que pensaban mientras leían. Estos patrones de conducta y los resultados de las pruebas de comprensión lectora mostraron dificultades de los estudiantes para procesar información de textos en inglés.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación demostraron un bajo nivel de comprensión lectora. En primera instancia, los participantes evidenciaron tener un nivel de inglés elemental a pre intermedio. Las áreas evaluadas en la prueba de ubicación fueron lectura, escritura, gramática y vocabulario, de las cuales mostraron más problemas en gramática y vocabulario.

En cuanto a las pruebas de comprensión lectora, la primera prueba reveló que en los dos textos evaluados las medias fueron aceptables, esto es 5,25 y 7,89 de un total de 6 y 9 preguntas respectivamente, mientras que la media de la segunda prueba mostró que los estudiantes tuvieron dificultades para comprender el texto. La media en esta última prueba fue de 3,42 de 6 preguntas evaluadas.

En lo que respecta a las sesiones de pensar en voz alta, los resultados sugieren que esta estrategia no mejoró la comprensión lectora de los participantes y en este sentido se recomienda más práctica puesto que los participantes tenían dificultad de manifestar lo que pensaban mientras leían. Es recomendable practicar esta y otras estrategias mencionadas con anterioridad a través de lectura diaria para superar la falta de conocimiento o falta de comprensión de textos sencillos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201.

Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research an introduction to think-aloud methods. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2).

Choate, J. S., & Rakes, T. A. (1989). La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 9-18.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13, 28.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of educational research*, 67(3), 271-299.

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555.

Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 14(56), 25-50.

Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y vida*, 7(2), 15-20.

Oxford University Press (2017). México Documents. México: Vdocuments.mx. Recuperado de <https://vdocuments.mx/solutions-second-edition-placement-test.html>

Rivadeneira, M., & Ramírez Verdugo, D. (2018). Analysis of university students' critical ability to identify media bias in written press (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.

10

**FACTORES QUE INTERVIENEN
PARA EL DISEÑO DE CURRÍCULOS
PERTINENTES EN CONTEXTOS DE
MULTICULTURALIDAD Y POBRESA**

**FACTORS INTERVENING FOR THE
DESIGN OF RELEVANT CURRICULES
IN CONTEXTS OF MULTICULTURALITY
AND POVERTY**

Emilson Ortiz Rojas¹

Lina Aydee Montes Oyola²

Universidad de Córdoba Sistema de Universidades Estatales Del Caribe
Colombiano.

Maestría Educación Sue Caribe – Montería, Córdoba, Colombia.

1 *ORCID 0000-0002-1632-8743 Ingeniero Electricista de la Universidad Industrial de Santander, con especialización en Gerencia Pública de la Universidad de Santander UDES y en Gerencia de Empresas de la Universidad Politécnica de Valencia, España, Msc. en Educación SUE Caribe Universidad de Córdoba, Rector del Colegio Municipal Carlos Vicente Rey, de Piedecuesta, Santander, Colombia.*

doc.emilson@gmail.com

2 *ORCID 0000-0002-5235-632X Licenciada en Educación con especialidad en Biología y Química de la Universidad de Córdoba, Msc. en Educación SUE Caribe Universidad de Córdoba, Rectora de la Institución educativa Alfonso Builes Correa, de Planeta Rica, Córdoba, Colombia limonteso@hotmail.com*

RESUMEN

“¿Qué te pasó, hijo mío? ¿Dónde se te perdió la educación?”

(Rojano, 2019, p.48).

Esta experiencia investigativa se desarrolla con el objetivo general de establecer los factores más destacados que intervienen en el diseño e implementación de un currículo pertinente en contextos multiculturales, de pobreza y vulnerabilidad, caso de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, ubicado en la región de la costa caribe colombiana. El contexto de esta Institución educativa refleja el contexto de la mayoría de Instituciones educativas oficiales de la costa caribe colombiana, con una gran diversidad y riqueza étnica, cultural y natural, que contrasta con los elevados indicadores de pobreza y vulnerabilidad social de su población estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Currículo, Pertinencia, Contexto educativo, Multiculturalidad, Pobreza.

SUMMARY

“What happened to you, my son? Where did you miss your education?”

(Rojano, 2019, p.48).

This research experience is developed with the general objective of establishing the most prominent factors involved in the design and implementation of a relevant curriculum in multicultural, poverty and vulnerability contexts, in the case of the Alfonso Builes Correa Educational Institution, of the municipality of Planeta Rica, Córdoba department, located in the region of the Colombian Caribbean coast. The context of this educational Institution reflects the context of the majority of official educational institutions of the Colombian Caribbean coast, with a great diversity and ethnic, cultural and natural wealth, which contrasts with the high indicators of poverty and social vulnerability of its student population.

KEYWORDS: Curriculum, Relevance, Educational context, Multiculturalism, Poverty.

INTRODUCCION

La Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del Municipio de Planeta Rica, Córdoba, Colombia, América del Sur, como la mayoría de instituciones educativas de la costa caribe colombiana, cuenta con una población, Dzidzienyo et al (2007), que representa el origen multiétnico de nuestra población. El Departamento de Córdoba, Colombia, está ubicado en la región caribe colombiana, y su territorio es cruzado por los ríos Sinú y San Jorge. De acuerdo al Plan de Desarrollo Departamental “Unidos por Córdoba” 2016 – 2019, Gobernación de Córdoba (2016), el 35% de la población del Departamento de Córdoba corresponde a niños de 0 a 16 años, de los cuales cerca del 9% de la población total del Departamento pertenecen a los grupos étnicos indígenas Embera Katío y Zenú y el 12% son afro descendientes. Otros fenómenos como el desplazamiento forzado y la migración por razones económicas o políticas, Centro nacional de Memoria Histórica (2015) y en los últimos años la creciente migración de familias venezolanas (Albornoz et al, 2018) inciden directamente en la diversidad multicultural al interior de las comunidades educativas de la Costa Caribe colombiana.

Esto genera un entorno multicultural que enriquece la institución educativa, pero que requiere de “un currículo flexible, abierto, integral e interdisciplinario”, como lo propone precisamente el programa de la Maestría en Educación SUE Caribe, Sistema de Universidades estatales del Caribe Colombiano, Maestría en Educación SUE Caribe (2019) en su línea de investigación llamada “Diseño, Desarrollo, Evaluación y Gestión de Currículo” e igualmente el contexto multicultural amerita en el currículo un “renovado enfoque de inclusión desde una pedagogía sociocrítica” como lo propone también la línea de investigación llamada “Pedagogía Social y Educación en Contextos Multiculturales” de este mismo programa de postgrado en Educación.

Adicionalmente, otro elemento común para toda la comunidad educativa de esta Institución educativa es que la mayoría de sus integrantes provienen de un entorno familiar de pobreza y vulnerabilidad, lo cual también incide directamente al diseñar un currículo pertinente para esta Institución educativa. La situación de pobreza y desigualdad social en Colombia se sintetiza en el coeficiente de Gini nacional, DANE (2019), el cual en 2017 fue de 0,508 y en 2018 aumentó a 0,517 (un coeficiente de Gini igual a 0 representa la igualdad total y un valor de 1

representa la desigualdad absoluta entre ciudadanos), lo que indica que aumentó la desigualdad socioeconómica en el país.

En Colombia, esta situación de pobreza, desigualdad y vulnerabilidad se ve reflejada especialmente en los estudiantes de las Instituciones educativas oficiales, y en este caso particular en la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, en donde el 100% de sus estudiantes, de acuerdo al SIMAT, están ubicados en los estratos socioeconómicos más bajos de la población 0, 1, 2 y 3, Tablas 1 y 2, encontrándose que los estudiantes ubicados en estratos 0 y 1, que corresponden a los niveles de pobreza y miseria extremas cubren el 93% de la totalidad de los estudiantes matriculados en la Institución Educativa para el año escolar 2019.

Sobre los fenómenos de la diversidad, pobreza y marginalidad en las escuelas de Colombia, es importante el aporte de la fundación Empresarios por la Educación, expresado en su publicación (Empresarios por la Educación, 2018):

La diversidad es una de nuestras más grandes riquezas, pero todavía no ha sido vista como una oportunidad. Históricamente, la ubicación geográfica, el origen socio económico, la etnia y el género han determinado una limitación para garantizar el derecho a la educación. El sistema educativo es inequitativo y reproduce la inequidad. La manera en que opera sigue reproduciendo factores de pobreza y desigualdad. Según el Banco Mundial (2014), después de Honduras, Colombia es el país más desigual de la región. Aunque los resultados del DANE en 2017 mostraron una disminución de la pobreza multidimensional en las zonas rurales (37,6 % para 2016 en contraposición a 53,1 % en 2010), las brechas en educación siguen en aumento. Según Pisa (2015), la brecha entre los colegios oficiales urbanos y rurales ha aumentado doce puntos entre 2006 y 2015. Por su parte, la diferencia entre los colegios oficiales urbanos y los privados equivale a 39 puntos (lo que representa más de un año de escolaridad). (p. 11).

Aquí es conveniente recordar que, como lo manifiesta Martínez (2005): “La pobreza ha tenido quizá la más larga capacidad de supervivencia. Lo que ha cambiado es el discurso, (es decir, el conjunto de nociones y prácticas) que se tiene de ella. (p. 137).

MULTICULTURALIDAD, POBREZA, ESCUELA Y CURRÍCULO.

Los diversos grupos étnicos dentro de la institución educativa, reflejan la riqueza multicultural de nuestra región pero también indican los factores económicos y políticos que causan el desplazamiento familiar; y ante esto, los currículos institucionales se han quedado cortos ante el reto de ofrecer una educación incluyente y pertinente a todos los estudiantes matriculados, de acuerdo con su contexto socioeconómico y cultural, su proyecto de vida, sus necesidades educativas y las de sus familias y el entorno.

LA PREGUNTA DE INVESTIGACION.

De aquí surge la pregunta que orientó esta investigación:

¿Cuáles son los factores que intervienen en el diseño de un currículo pertinente para el contexto multicultural, y de pobreza y vulnerabilidad, de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, Córdoba, Colombia?

Al establecer estos factores, es posible orientar a la misma comunidad educativa para que, de forma participativa y democrática, adecúen el Proyecto Educativo Institucional, PEI, (Ley General de Educación de Colombia, Artículo 6 de la Ley 115 de 1994) y el currículo de la Institución educativa (Ley General de Educación de Colombia, Artículos 76 y 78 de la Ley 115 de 1994) a la medida de sus necesidades, de su entorno, de su realidad, de sus objetivos y metas y del proyecto de vida de sus estudiantes. Este es un caso particular que puede servir de ejemplo para que las demás Instituciones educativas públicas de la región Caribe colombiana puedan resignificar su PEI y su currículo, teniendo en cuenta sus contextos multiculturales, sociales y económicos, como requisito para garantizar a los estudiantes una educación pertinente, incluyente, de calidad, en otras palabras: una educación integral. Es decir, una educación acorde con aquellos saberes que los estudiantes requieren para el futuro, como se plantea en (Morin, 2014)

METODOLOGIA

Se trata de una experiencia de investigación con una metodología mixta con un diseño concurrente cual-cuan, acorde con la clasificación dada por Hernández, Fernández y Baptista (2014) y que se desarrolló así:

Se realizó un estudio etnográfico para conocer las características sociales, culturales y económicas de la población estudiantil y su entorno, lo mismo que el pensamiento y discurrir pedagógico de los docentes de la Institución educativa. Para realizar este estudio etnográfico se utilizaron cincuenta y tres (53) Historias de Vida escritas por estudiantes de grado 11, Ochenta y dos (82) encuestas semiestructuradas realizadas a estudiantes de Básica Secundaria y media de los grados sexto (6°) a décimo (10°) y quince (15) encuestas semiestructuradas a docentes de Preescolar, Primaria y Básica Secundaria y Media, utilizando como herramienta de análisis el software Atlas.ti (se utilizó el Atlas.ti7 Versión 7.5.4 Educativa Licencia Individual © 1993 – 2019 por Atlas.ti GMBH, Berlín) y la observación no participante de diversas actividades curriculares complementarias de la institución educativa.

Igualmente, se realizó un estudio cuantitativo mediante la organización, tabulación e interpretación de los datos estadísticos que, sobre aspectos sociales y económicos de los estudiantes y sus familias arroja el SIMAT (Sistema de matrícula Institucional) y la información estadística relacionada que aportó una encuesta categorizada realizada con una muestra representativa de la población total de estudiantes matriculados en la Institución educativa para el año escolar 2019, la cual arrojó datos relevantes sobre aspectos sociales, económicos, culturales y familiares de los estudiantes de la institución educativa y de sus familias.

También se utilizaron las técnicas de Revisión documental de los documentos del PEI y la autoevaluación institucional 2018, Guía 34 del Ministerio de Educación nacional de Colombia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Lo más destacado que arrojó el estudio etnográfico y estadístico para los 1588 estudiantes de la IE Alfonso Builes Correa del municipio de Planeta Rica, Departamento de Córdoba, Colombia, es la diversidad cultural de la población estudiantil y simultáneamente, la situación de pobreza y vulnerabilidad de la mayoría de estudiantes de la Institución educativa, en donde el 93,5 % de la población estudiantil pertenece a los estratos socioeconómicos más pobres y vulnerables 0, 1 y 2 lo cual se muestra en las tablas 1 y 2 que resumen parte de los resultados estadísticos de esta investigación. Igualmente, la investigación

cualitativa destacó la importancia que para los estudiantes tiene la institución educativa como espacio de socialización y de encuentro: la escuela se constituye en su segundo hogar, teniendo en cuenta que sólo el 42% de los estudiantes viven en familia tradicional de núcleo completo (padre, madre y hermanos) y el restante 58%, es decir, la mayoría de estudiantes, viven en familias recompuestas después de la separación de sus padres, conformadas generalmente por familiares. Adicionalmente, un amplio margen de los estudiantes, el 17%, viven solos o con sus patronos.

Tabla 1. Datos estadísticos Sistema de Matrícula IE Alfonso Builes Correa.

Clasificación de estudiantes	Niveles	Número de Estudiantes	Porcentaje
Por Sedes	Sede Alfonso Builes	1436	90,4%
	Sede Jesús de la Buena Esperanza	152	9,6%
Por Jornadas	Jornada mañana	1028	64,7%
	Jornada Tarde	560	35,3%
	Preescolar	112	7,1%
Por Niveles	Básica Primaria (1° a 5°)	547	34,4%
	Básica Secundaria (6° a 9°)	645	40,6%
	Media (10° y 11°)	284	17,9%
	Edad 7 años o menores	265	16,7%
Por Edades	Edad 7 a 10 años	372	23,4%
	Edad 11 a 15 años	616	38,8%
	Edad mayores 15 años	335	21,1%
Por Estratos	Estrato 0	25	1,6%
	Estrato 1	1459	91,9%
	Estrato 2	90	5,7%
Por Género	Estrato 3	14	0,9%
	Hombres	798	50,3%
	Mujeres	790	49,7%
	Total	1588	100,0%

Datos tomados el 8 de febrero de 2019. Tabla de autoría propia.

Tabla 2. Resultados encuesta categorizada 310 estudiantes.

CLASIFICACION	VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE TOTAL
Por núcleo familiar	Estudiantes que viven en familia nuclear (tradicional)	132	42,4%
	Estudiantes que viven en familia extendida (familiares)	56	18,1%
	Estudiantes que viven en familias recompuestas o con uno de los padres	70	22,5%
	Estudiantes que viven solos	15	4,9%
	Estudiantes que viven con otros parientes o patrones	37	12,1%
	Estudiantes que provienen de Planeta Rica (zona Urbana barrios aledaños)	49	15,9%
	Estudiantes que provienen de Planeta Rica (zona Urbana barrios marginales)	107	34,4%
Por sitio de procedencia	Estudiantes que provienen de Planeta Rica (zona Rural)	69	22,2%
	Estudiantes que provienen de otras regiones del país	76	24,5%
	Estudiantes que provienen de Venezuela	9	3,0%
	Estudiantes que dependen económicamente de los padres	145	46,8%
Dependencia Económica	Estudiantes que trabajan para sufragar sus gastos	44	14,2%
	Estudiantes que dependen de otras personas	121	39,0%
Origen étnico cultural	Sabaneros y mestizos	252	81,4%
	Indígenas	27	8,6%
	Afrodescendientes	31	10,0%

	Sin discapacidad	305	98,5%
DISCAPACIDAD	Discapacidad cognitiva	2	0,7%
	Discapacidad sensorial	2	0,6%
	Discapacidad motora	1	0,3%
	No se conoce de manera directa	248	80%
Afectados por el conflicto	Afectados por alguna forma de violencia:	62	20%
	Padres con estudios de postsecundaria	9	3,0%
	Padres con estudios de básica secundaria completa o incompleta	77	24,9%
Nivel Académico de los Padres	Padres con estudios de básica primaria completa o incompleta	188	60,6%
	Padres analfabetos	36	11,5%
	Padres independientes	44	14,2%
	Padres asalariados	63	20,3%
Por la Actividad Económica de sus Padres	Padres en el sector de economía informal	156	50,3%
	Padres desempleados y que no pueden trabajar	47	15,2%

Encuesta realizada en febrero de 2019. Tabla de autoría propia.

Las dos instituciones principales en donde los estudiantes forman su personalidad, trazan su proyecto de vida, viven momentos de felicidad y pueden fortalecer su autoestima son la familia y la escuela. En la familia, independientemente de cómo esta esté conformada, se generan los primeros lazos de afecto o de rechazo del hombre a la sociedad y es generalmente la familia la que orienta o condiciona el proyecto de vida de los estudiantes, como se deduce de las historias de vida de los estudiantes. En las 53 historias de vida y en las 82 encuestas semiestructuradas a estudiantes, lo mismo que en las 310 encuestas categorizadas a estudiantes, nos

encontramos siempre con la familia como el motor que impulsa a los estudiantes a aprender y “ser alguien en la vida”, como ellos mismo lo manifiestan en el lenguaje coloquial de las historias de vida. Los estudiantes aspiran a desarrollar su proyecto de vida, con la mira puesta en poder reivindicarse de su estado de pobreza y retribuir a sus padres, abuelos o familiares que los han criado, todos sus esfuerzos y cariño. Un currículo de calidad, pertinente, incluyente e integral, debe incluir siempre a la familia como institución social primaria fundamental que complementa y coadyuva en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela, por lo cual esta se debe constituir en el “segundo hogar” del estudiante, no para reemplazar a la familia, sino para complementar su papel formador y educador.

En la familia y en la escuela se fundamentan las creencias, los imaginarios, los temores y confianzas del niño. Los valores y los referentes axiológicos. El amor al trabajo y los demás valores que conforman el universo axiológico del estudiante, nacen en la familia y se afianzan en la escuela. La forma de ver la vida y asumir los retos que presenta, se aprenden en familia, cualquiera que sea el tipo de familia que le haya correspondido al estudiante, y se desarrollan, refuerzan y complementan en la escuela.

El estudio estadístico y etnográfico realizado en la IE Alfonso Builes Correa nos indica que la pobreza multidimensional con todos sus factores adyacentes, es el común denominador de los estudiantes de la IE Alfonso Builes Correa y sus familias: Sólo el 20,3% de los padres cuenta con un ingreso básico estable (asalariados) mientras el 50% de los padres están desempleados o sin recursos. Un 14,2% de los estudiantes tienen que trabajar para sufragar sus gastos, mientras que un 39% dependen económicamente de otras personas distintas a sus padres, para poder asistir a la escuela. Esta realidad económica obliga a la Institución educativa a la resignificación de su currículo, preparando a sus estudiantes para la vida, con competencias laborales que les permitan ser productivos y útiles a la sociedad al terminar su bachillerato.

Simultáneo al contexto de pobreza y exclusión social, la comunidad educativa presenta un rico contexto multicultural en donde sobresalen la cultura mestiza y sabanera (un 81,4% de la población) con aportes significativos de la cultura indígena (un 8,6% de indígenas) y la cultura afroamericana (un 10% de afrodescendientes). Esto se muestra claramente en la Tabla 2. La cultura urbana

(música electrónica, grupos urbanos, redes sociales, etc.) debe ser ampliamente estudiada y considerada en el currículo.

La investigación realizada evidenció una alta diversidad en la comunidad educativa de esta Institución educativa, y la debilidad actual del PEI, y por consiguiente del Currículo institucional, para integrar todos los grupos respetando sus identidades e igualmente la poca pertinencia del currículo de la Institución educativa para cubrir las necesidades y expectativas de educación para el trabajo y el proyecto de vida de los estudiantes. En la población escolar encontramos estudiantes de zona urbana, rural y de otras regiones; minorías étnicas y desplazados, desplazados de la violencia en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015) y del actual éxodo de migrantes procedentes de Venezuela (Doria, 2019). Se destaca que en la institución se realizan variedad de eventos culturales, que destacan y resaltan la riqueza multicultural de la población y en donde se demuestran las habilidades artísticas de los estudiantes y se ponen en práctica sus saberes sobre cocina tradicional; se recomienda aprovecharlos para el reconocimiento de la diferencia, utilizándolos para acompañar el proceso de formación integral de los estudiantes, para conocer de cerca sus costumbres y sus creencias, convirtiendo estos espacios en espacios de diálogo y construcción intercultural.

CONCLUSIONES.

Como resultado de esta investigación, se pudo establecer que, en la I.E. Alfonso Builes Correa, hay seis (6) factores generales que son determinantes para el diseño de un currículo pertinente y de calidad, adecuado para el contexto multicultural y de pobreza y vulnerabilidad de esta Institución educativa. Todos estos factores son relacionados e interdependientes, como corresponde a la realidad compleja y dinámica, e intervienen directamente para poder diseñar un currículo pertinente y de calidad en Instituciones educativas con contextos multiculturales y de pobreza y vulnerabilidad. Estos factores son:

1. El Contexto mismo, Entendiendo el contexto no solo como el marco sociocultural y económico que rodea la escuela (Hoyos, Hoyos, & Cabas, 2004), sino también la escuela misma, con su población escolar, los padres de familia, la comunidad de docentes y personal de apoyo, los recursos físicos y pedagógicos disponibles y los que se pueden gestionar, la cultura institucional establecida, las relaciones con la comunidad, el marco legal

vigente y la cultura local con su idiosincrasia y costumbres ciudadanas, políticas y comunitarias.

Esta riqueza multicultural no es una limitante, sino por el contrario, una fortaleza en la creatividad del individuo y en la formación en ciudadanía. El actual currículo presenta una concepción académica y es rígido y tradicional, por lo cual debe resignificarse y actualizarse para ser un currículo, Maestría en Educación SUE Caribe (2019): “flexible, abierto, integral e interdisciplinario”.

2. La Familia del estudiante, y su entorno socioafectivo y económico: Es un factor interviniente poco estudiado y que no se ha tenido en cuenta para el diseño del currículo actual en la institución educativa Alfonso Builes Correa, pero que resultó muy importante en el momento de diseñar currículos pertinentes en contextos multiculturales, y como en el caso de la IE Alfonso Builes Correa, de pobreza, de vulnerabilidad y de exclusión, como nos lo demostró el estudio etnográfico y los datos estadísticos de los resultados, en donde se estableció que aquellos estudiantes con un gran respaldo socioafectivo de su familia, son los que mejor consolidan y trabajan su proyecto de vida..
3. El Proyecto de vida de los estudiantes: Este es el tercer factor o elemento interviniente que hay que tener en cuenta para poder diseñar un currículo pertinente y de calidad, en contextos multiculturales y de exclusión como es la IE Alfonso Builes Correa, de Planeta Rica, Córdoba. Tanto las historias de vida como las encuestas realizadas a estudiantes cuentan de los sueños, esperanzas e ilusiones de los estudiantes. La Institución educativa debe preparar y dirigir todos sus recursos (humanos, físicos, pedagógicos, organizacionales, etc.) al cumplimiento de estas metas y hacer realidad estos proyectos.
4. Los docentes y directivos docentes, como responsables principales que diseñan, dirigen, ejecutan, dinamizan, evalúan y reorientan el currículo institucional: Los docentes y directivos de una Institución educativa no solamente determina, sino que también dirige y realiza la ejecución del currículo y realmente su proceso de mejoramiento continuo es el docente. El docente, en contextos multiculturales de pobreza y vulnerabilidad como el de la IE Alfonso Builes, se convierte, para el estudiante, en un amigo,

consejero, mediador, padre, maestro, instructor, psicólogo, orientador y formador.

5. Los recursos físicos, humanos, curriculares, institucionales, por convenios y legales disponibles para el proceso educativo integral: Este quinto factor o elemento interviniente para el diseño de un currículo pertinente en contextos multiculturales y de pobreza corresponde a todos los recursos físicos, humanos, logísticos, pedagógicos, curriculares y legales con que cuenta la Institución Educativa, o que se pueden conseguir, para poder desarrollar los aprendizajes integrales en los estudiantes. Aquí es conveniente señalar que los directos responsables de este proceso: docentes, directivos, estudiantes y padres de familia deben unir realismo con imaginación, creatividad con gestión y trabajo constante y planificado con optimismo y alegría. La ruta a seguir es la ruta de la excelencia, la autoevaluación, los planes de mejoramiento integral, la calidad total y del mejoramiento continuo, unidos a una permanente actitud de innovación.
6. El Currículo existente en la escuela, considerado integralmente: Se considera, de acuerdo al análisis documental realizado, un sexto factor interviniente en el proceso de diseñar e implementar currículos pertinentes en contextos multiculturales y de pobreza y vulnerabilidad. Para analizar el currículo existente en la escuela, que vamos a rediseñar de acuerdo al contexto y los proyectos de vida de los estudiantes, se puede llegar para analizar y rediseñar la totalidad de componentes del currículo a través una serie de preguntas, tal y como lo propone (Hoyos et al, 2004) sobre que, para qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y si se están cumpliendo las metas propuestas y los objetivos trazados en educación.

Como conclusión podemos afirmar que se cumplió con el objetivo de la investigación. Ahora le corresponde a la comunidad educativa de la I.E. Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, en Córdoba, Colombia, liderada por los directivos docentes y docentes, en una forma democrática, participativa, responsable y eficiente, debe trazar la ruta de la calidad para rediseñar su proyecto educativo institucional y por consiguiente su currículo, de acuerdo a su contexto y al proyecto de vida y las necesidades de sus estudiantes y de su entorno.

RECOMENDACIONES.

Como recomendaciones, se debe señalar que el nuevo currículo debe caracterizarse por su pertinencia laboral y por la cultura del emprendimiento, teniendo en cuenta que prácticamente todos los estudiantes de la IE Alfonso Builes se desarrollan en un contexto de pobreza y vulnerabilidad. La escuela debe generar oportunidades para que el estudiante, al terminar grado 11, pueda contribuir con sus competencias laborales a generar su desarrollo y realización personal, el de su familia y de su comunidad.

Igualmente es necesario incluir en el nuevo currículo su pertinencia cultural: dentro de las materias optativas que corresponden al 20% de las Áreas y asignaturas del Plan de Estudios, el currículo debe incluir, de forma interdisciplinar, todos aquellos saberes, competencias y valores multiculturales propios de los diversos grupos presentes en la institución educativa, que les ayuden a los estudiantes a afianzar sus orígenes y a la vez a superar su entorno de pobreza y vulnerabilidad y a ser actores en el desarrollo sostenible de la región, tales como la gastronomía, las artesanías con valor agregado y las prácticas culturales que se puedan ofrecer dentro del turismo cultural y ecológico que la región puede ofrecer. Los criterios de calidad para un currículo (Stabback, 2016) son un referente para que la Institución educativa, dentro de su autonomía, realice los ajustes requeridos. Adicionalmente, las Áreas optativas que permiten tener en cuenta la riqueza multicultural del entorno y la realidad de pobreza y vulnerabilidad en que viven; también deben ser referente obligado para los ajustes curriculares, lo mismo que la cultura del Emprendimiento, la Paz, el cuidado del medio ambiente y el conocimiento y cumplimiento de los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, N., Bermúdez, G. S., Mazuera, R., & Morfe, M. (2018). Informe sobre la movilidad humana Venezolana. San Cristóbal: Entreculturas.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: CNMH - UARIV. Obtenido de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Cuevas, A., Hernández, R., & Méndez, S. (2014). Manual de introducción a Atlas. ti 7. Celaya: Universidad de Celaya. Obtenido de file:///C:/Users/Userhp/Downloads/Manual_ATLAsTi_7.pdf
- DANE. (2019). Boletín Técnico Pobreza Monetaria en Colombia. Bogotá: DANE. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2018/bt_pobreza_monetaria_18.pdf
- Doria, P. (2019). Venezolanos en Colombia. Semana. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <https://especiales.semana.com/cifras-venezolanos-en-colombia/index.html>
- Dzidzienyo, A., Gall, O., González, J., Jiménez, G., Romero, M., Rozat, G., & Oboler, S. (2007). Racismo, Mestizaje y Modernidad: Visiones desde latitudes diversas. México: UNAM.
- Empresarios por la Educación. (2018). Ideas para tejer. Reflexiones sobre la Educación en Colombia 2010 - 2018. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.
- Gobernación de Córdoba. (2016). Plan de Desarrollo 2016 - 2019 Unidos por Córdoba. Montería. Obtenido de http://www.cordoba.gov.co/descargas/plan_desarrollo_2016/Plan-Desarrollo-2016-2019-Unidos-Cordoba.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Babtista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

- Hoyos, S., Hoyos, P., & Cabas, H. (2004). Currículo y Planeación Educativa. Bogotá: Magisterio.
- Maestría en Educación Sue Caribe. (2019). Líneas. Montería: SUE Caribe.
Obtenido de <https://www.edunexos.edu.co/maestriaeducacion/lineas/>
- Martínez, A. e. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2014). Los Siete saberes necesarios para la Educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Rojano, J. (2019). Pareja de Leones. Bogotá: Collage Editores.
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. París: UNESCO, OIE.
Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

11

LA GESTIÓN DE CAPITAL HUMANO EN
LA DETECCIÓN DE COMPETENCIAS
LABORALES DE DOCENTES, PARA SU
SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN EN UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA CDMX
DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA

HUMAN CAPITAL MANAGEMENT
IN THE DETECTION OF TEACHERS
LABOR COMPETENCIES, FOR THEIR
SELECTION AND HIRING IN A PRIVATE
UNIVERSITY OF THE CDMX FROM A
HUMANISTIC PERSPECTIVE

Griselda Cedillo Alcántara

Universidad la Salle

México, CDMX.

griselda.cedillo@lasalle.mx

¹ Se agradecen las asesorías y observaciones de la Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón, docente y responsable del GIDi "Gestión y liderazgo para la innovación y calidad de la educación."

RESUMEN

En las universidades privadas no es común que se realice de forma sistemática la detección de las competencias laborales como parte del proceso de selección de los docentes a través del área de capital humano, como pre-requisito para su ingreso a la universidad; las competencias son importantes en el docente pero, si no se detectan no es restrictivo para darle continuidad en su proceso de contratación y se le da más énfasis en la información de su desempeño académico-laboral, el cual se considera suficiente para aprobar su capacidad para cumplir con las expectativas en la docencia. El propósito de este escrito es presentar el análisis en torno a los resultados de un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, con diseño de campo, con una población bajo estudio conformada por 145 académicos, de nuevo ingreso. Se optó como técnica la entrevista y la guía de preguntas se aplicó en calidad de instrumento para la recolección de información, el levantamiento de información corresponde al periodo agosto-enero 2018. Los principales hallazgos revelan que las competencias laborales como: orientación al cliente, conocimientos disciplinares y procedimentales (técnicos), así como el trabajo en equipo se presentaron con más frecuencia y resultados significativos, mientras que las competencias que se detectaron en un nivel mínimo dentro de la escala que se utilizó, fueron: los valores institucionales, orden y servicio. Se recomienda a las instituciones de educación superior que, dentro de la gestión de capital humano, en particular en su proceso de selección y contratación, puedan identificar y detectar aquellas competencias laborales que tiene el docente, con el objetivo de revisar la pertinencia del perfil docente para fomentar la excelencia académica y estar preparados para las exigencias que demandan las sociedades modernas.

ABSTRACT

In private universities, it is not common for the detection of labor competences to be systematically carried out as part of the process of teacher selection through the area of human capital, as a prerequisite for entering university; the competences are important in the teacher but, if they are not detected, it is not restrictive to give continuity in their hiring process and more emphasis is given on the information of their academic-work performance, which is considered sufficient to approve their ability to meet the expectations in teaching. The purpose of this paper is to present the analysis around the results of an exploratory and

descriptive study, with field design, with a low population. The population under study was made up of 145 new teaching academics. The interview was chosen as a technique and the question guide was applied as an instrument for the collection of information, the gathering of information corresponds to the period August-January 2018. The main findings reveal that labor competencies such as: customer orientation, knowledge Disciplinary and procedural (technical), as well as teamwork were presented with more frequency and significant results, while the competences that were detected at a minimum level within the scale used, were: institutional values, order and service . Higher education institutions are recommended that within the management of human capital, in particular in their selection and hiring process, they can identify and detect those job skills that the teacher has, with the aim of reviewing the relevance of the teaching profile for promote academic excellence and be prepared for the demands demanded by modern societies.

PALABRAS CLAVE: Gestión universitaria, selección de profesores, competencias laborales, administración de personal, capital humano, docencia universitaria.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad para las Universidades es importante contar con personal docente calificado y actualizado de acuerdo con las exigencias de la sociedad, para alcanzar la excelencia educativa, este propósito como responsabilidad, no recae solamente en la universidad y en la gestión directiva, sino también en el docente que tiene un papel protagónico importante como agente de cambio en el desarrollo y crecimiento de las personas como en la transformación social.

Como menciona Parent (P.J., J. M., 2014), en “La universidad es también un sistema humano social, o sea un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan entre sí: la ciencia, las humanidades, el servicio social y la reflexión. La universidad es una fuerza social, es la conciencia de la sociedad; conciencia que es de los estudiantes, de los profesores y de los administradores del más alto nivel. La sociedad da luz sobre lo que nos afecta directa o indirectamente y la universidad, es voz de la comunidad humana, dice todo cuanto puede decirse para alimentar las inteligencias de nuestra sociedad con una mayor iluminación que permita tomar posición para actuar”.

Por su parte, Arocena y Sutz (2000) plantean que es imperativo

“... definir la nueva misión de la universidad y acentuar la responsabilidad social de los que tienen el privilegio de tener acceso a ella. En los cambios que se avecinan, a la universidad latinoamericana - además de los nuevos roles en cuanto a los desafíos científicos -tecnológicos y del nuevo tipo de relaciones que debe establecer con la sociedad en general y con el sistema productivo en particular- le corresponde también el importante papel de estar vigilante para garantizar en sus comunidades:

- a) Una cultura de la justicia social y de los derechos humanos.
- b) El rescate de los valores regionales, universales y de fe en los pueblos de este continente.
- c) La formación de profesionales capaces de dominar intelectualmente el sistema productivo en pro de las culturas regionales latinoamericanas.
- d) Menor dependencia tecnológica y mayores esfuerzos para humanizar la tecnología.
- e) Mayor participación en la interacción cultura-desarrollo, de manera que la universidad asuma su doble función de mediación crítica y de servicio a las exigencias de la sociedad.
- f) Desarrollar una mayor articulación entre los centros académicos de alto nivel con vocación regional e internacional.
- g) Fortalecimiento de la identidad y pluralidad cultural.
- h) Producción de horizontes reflexivos sobre los cambios de la sociedad actual y del mejoramiento de una conciencia crítica y emancipadora, y el compromiso con una cultura de la ética basada en valores de solidaridad y justicia social” (p.10)

De acuerdo a lo anterior la misión de una Universidad no consiste solo tener más responsabilidad social, sino que además implica estar preparada para todo tipo de cambios: social, cultural, demográfico, económico, político, etc., así como garantizar un compromiso de cambio en valores, ética y justicia, pero no olvidar que se debe estar preparada en los cambios tecnológicos y económicos para el buen funcionamiento del sistema productivo de un país.

En otras palabras, para ello las universidades requieren de personal docente con más diversidad del conocimiento, liderazgo, mejores competencias profesionales y laborales, para facilitar el proceso de enseñanza, de esta forma se

debe adaptar la visión del claustro. Esta última, como todas las organizaciones, necesita seleccionar y evaluar a su personal docente con la finalidad de tener talento humano calificado para hacer frente a las necesidades y compromiso que exige la formación de los jóvenes que luchan para lograr ocupar un espacio laboral en la sociedad. En estos espacios el ser universitario no se manifestará solamente por la calidad profesional que haya adquirido, sino por su capacidad de ser humano desarrollado, líder, servicial, previsor y prudente. Por tal motivo, se le exige al docente estar sumamente preparado y contar, no solo con conocimientos, sino con las competencias laborales y valores para un mejor desempeño de las actividades que realiza en la universidad.

Vargas (como se citó en Glazman, 2000) señala que la función de la docencia es una atribución de las instituciones de educación superior, tendiente a la preservación, transmisión y asimilación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos generados por las personas o las comunidades educativas a lo largo del tiempo, posibilitando la formación de los profesionales, de diferentes generaciones, en tanto depositarios y promotores de dichos bienes culturales, además del desarrollo social, económico, político y cultural en los ámbitos local y global. Por lo tanto, el docente tiene el compromiso de formar personas y profesionistas responsables socialmente para contribuir el desarrollo y crecimiento de una nación.

La universidad privada en la cual se desarrolló la presente investigación, está considerada como una institución de Educación Superior Internacional e Innovadora, con responsabilidad social, sentido humano, visión a futuro y más de cincuenta años de prestigio formando: <Profesionales con Valor>. Es reconocida como una comunidad educativa incluyente que, fundamentada en su modelo de cultura integral y con una relación pedagógica de excelencia entre profesores y estudiantes, formar profesionales competentes con sensibilidad y responsabilidad social, a través de programas flexibles e innovadores con proyección local y global, con una administración eficaz y eficiente al servicio de la Comunidad.

Expertos como, Vargas et al. (2013) argumentan que “El modelo educativo de la Universidad se cimienta en un enfoque integrador de formación de la persona: una formación humana profesional – disciplinar o laboral que posibilite la comprensión de lo natural, lo humano y lo social, iluminada por conocimientos científicos, humanísticos y por valores evangélicos; con un pensamiento

heurístico que lo habilite para innovar e imaginar nuevos caminos personales, profesionales o laborales a favor de una equidad social y un trato respetuoso e incluyente hacia el trabajo colaborativo”. (p. 37)

De esta forma, la universidad en la que se realizó esta investigación, busca impulsar a sus estudiantes, docentes y colaboradores a desarrollar todas sus habilidades, capacidades; promueve los valores a través de su modelo de formación integral, para que sean excelentes profesionales y personas de éxito, que cumplan con responsabilidad, compromiso social y actitud innovadora.

MARCO CONCEPTUAL Y ANALÍTICO

Actualmente las universidades privadas, buscan la innovación y están comprometidas a estar a la vanguardia de acuerdo a las necesidades y al servicio de la sociedad. El Programa -Sectorial de Educación 2007-2012 (Presidencia de la Republica, 2012), hace referencia que “México es una de las economías más importantes del mundo, con una industria y sectores productivos mucho más modernos y eficientes; con una mejor red de comunicaciones y transportes, con grandes urbes en las que se concentra buena parte de la población nacional. Este avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del sistema educativo nacional”.

Así, se considera esencial la labor profesional y educativa de los docentes tanto como las prácticas de gestión educativa e institucional con el fin de responder de forma eficiente y efectiva a los cambios que experimentamos hoy en día en la educación. Se entiende por gestión “...la acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos previstos de la institución y resguardar su cumplimiento. (Santos Guerra en Moncayo, G. L. G., 2006, p. 8)

Con respecto al concepto de gestión educativa, desde el enfoque estratégico “... puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.” (IIPE, 2001, p. 16)

Otra definición que nos permite reconocer su importancia para la conducción de las instituciones de educación, es la que propone Gairín Sallán, para quien la gestión educativa es: “una actividad práctica, un saber hacer que incluye una pluralidad de conocimientos y actividades relacionados con aspectos esenciales del funcionamiento de las organizaciones educativas:

- ❖ Generar, acordar y alcanzar objetivos
- ❖ Establecer funciones
- ❖ Utilizar formas adecuadas de liderazgo y dirección

Buscar maneras adecuadas de dirigir la iniciativa institucional hacia una acción educativa y medio ambiental de calidad (en Moncayo, G. L. G., 2006, p. 9)

Esta nueva realidad que tiene la intención de revolucionar la cultura universitaria basada en las experiencias docentes, que busca estimular al talento humano, sus capacidades cognitivas, fortaleciendo las habilidades y la parte creativa, teniendo en cuenta el humanismo como motor de cambio y transformación social.

En otras palabras, las universidades requieren de personal docente con mayor diversidad del conocimiento, liderazgo, competencias básicas y laborales, ser creativos e innovadores para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta forma se debe adaptar a la visión de la universidad. Por tanto, como toda organización necesita seleccionar y evaluar a su personal docente con la finalidad de tener talento humano calificado ante las necesidades que exige la sociedad y el ámbito laboral, de igual forma, exige a las instituciones crear las condiciones para brindar opciones de formación y actualización propiciando su crecimiento y el bienestar de sus colaboradores.

En una reciente investigación sobre reclutamiento, selección, contratación y desarrollo del docente, bajo el enfoque educativo basado en competencias, Lozano (2011) llevó a cabo una investigación para las Universidades Politécnicas de México, donde encontró que los docentes de tiempo completo tienen mayor conocimiento del modelo EBC (Educación Basada en Competencias), aunque no lo aplican al cien por ciento tienen una visión más amplia hacia donde se tiene que avanzar, además el proceso de selección y contratación no se llevó a cabo con base en EBC de manera formal, pero sí de una forma empírica. Lozano establece la importancia de conocer el nivel de desarrollo de competencias

que poseen los docentes, además destaca el mérito de que los académicos manifiesten su voluntad por desarrollarlas; también el autor enfatiza que en sus prácticas cotidianas los docentes adquieren competencias por el hecho de ejercer su profesión, pero que además también adquieren otras competencias a lo largo de la vida, todas en su conjunto los fortalecen. En cuanto al proceso de contratación, Lozano (2011) menciona que los docentes no identificaron en toda la documentación que se les solicitó para este propósito, la descripción de las competencias para cubrir el puesto, por el cual están siendo contratados. Es importante destacar que los docentes sintieron mayor seguridad al impartir asignaturas donde tiene experiencia laboral, que por los conocimientos adquiridos en su formación profesional.

En otras investigaciones realizadas por Gouveia y Montiel, (2006), en un proceso de selección del personal basado en el enfoque de competencias, tuvo como resultados la demanda y el diseño de una propuesta de optimización para el proceso de selección del personal que, en su caso, laboraría en los planteles de educación básica, el objetivo era mejorar el rendimiento escolar, alrededor de la calidad del personal que ingresa al centro de trabajo, una vez que cumple con el reglamento de ingreso docente.

Con respecto a lo anterior, el desarrollo de las competencias laborales con frecuencia rebasa el tiempo disponible por la gran demanda de trabajo que exigen los establecimientos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, por tal motivo es deseable que el personal que ingresa debe estar bien preparado y que cuente no solo con los conocimientos, sino con las competencias laborales para un mejor desempeño de sus actividades dentro del ámbito educativo.

La palabra competencia ha sido definida desde diferentes puntos de vista, se dice que: "el concepto de competencia deriva del griego *agon*, y *agonistes*, que indican aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia. Las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognoscitivas." (Argudín, 2005, p.45)

En toda la historia de la humanidad las competencias han estado presentes. La palabra "Competencia" es relevante para comprender el desarrollo económico, social y cultural de un país. La Unesco (2010) define competencia como "el conjunto de comportamientos socio afectivo y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea".

Otra definición de competencias, de acuerdo con Spencer y Spencer, citados en el Diccionario de Competencias por Alles, M. (2007), la definen como "una característica subyacente en un individuo que esta causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una condición superior en un trabajo o situación". Siguiendo con Alles, M. (2004), "significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño. Estándar de efectividad significa que la competencia realmente predice quien hace algo bien o pobremente, medido sobre un criterio general o estándar. De acuerdo con lo anterior, las competencias en definitiva son características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensar que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo." (p.24)

Las organizaciones deben ser flexibles, adaptarse a los cambios, trabajar en equipos, preocuparse por estándares y resultados, ser competitivas. Lo importante ya no son los cargos sino las competencias de quienes integran la empresa. Boyatzis (citado en HayGroup, 1996) explica que las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores. Se entiende también como cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable y que se pueda demostrar para diferenciar al trabajador que tiene un desempeño con resultados excelentes del que no tiene. Aquí las competencias son más importantes que las habilidades relacionadas con las tareas, la inteligencia, para predecir un desempeño superior. Los conocimientos, las destrezas y las habilidades están en la superficie y son más fáciles de detectar; en cambio las actitudes y valores, el concepto de uno mismo y los rasgos tienden a ser más profundos en la personalidad.

Hasta ahora se ha definido el término de competencia desde la perspectiva del trabajo y la productividad. De acuerdo con el punto de vista educativo, el significado de las competencias debe estar acorde con las necesidades pedagógicas que se

exigen del mundo académico. Según Perrenoud (2002), la Competencia es “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.” (p.7)

Este autor aborda el tema que nos concierne en su libro “Construir Competencias desde la Escuela”, en el cual hace un amplio análisis de las ventajas del enfoque de competencias en la educación; aparte de este autor, existen otros que nos hablan de las competencias y que las definen de la siguiente manera: “una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo, o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Proyecto Tunning, 2007)

El concepto de “competencia” en la educación y en la gestión de recursos humanos se convierte en una oportunidad de cambio. Independientemente de que este concepto está demasiado circunscrito al ámbito laboral y de formación para el mismo, su significado más profundo recoge la globalidad del principio fundamental que propone la UNESCO, en los cuatro pilares de la educación, es decir, las competencias recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados, así estos sean de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humana. (UNESCO, 2010)

Se han dado múltiples definiciones de competencia tanto de especialistas en la materia como de instituciones y el ámbito laboral. Cazares (2009), menciona que el enfoque de “las competencias irrumpió, casi, sin pedir permiso, en el mundo de educación. Y todo porque proviene de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia. Pero habría que rastrear otros orígenes, por una parte y por la otra, distinguir la estructura de las competencias laborales y todo su proceso de normalización, de los posibles enfoques que de hecho ha recibido la noción de competencia en los espacios educativos, particularmente con la formación escolar desde hace por lo menos 20 años.” (p.16) Gallart y Jacinto (citadas en Cazares, 2009, p.16) definen a las competencias como un tema clave en la articulación educación-trabajo. La competencia es inseparable de la acción, pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Así pues, podemos decir que la profesión docente exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones

superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación.

De esta manera es importante que en el proceso de selección y contratación se puedan detectar o identificar las competencias laborales con las que cuentan los docentes a su ingreso a una institución, como parte del deseo de mejorar y contribuir en la construcción de una sociedad más humana y a la vez productiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En una universidad privada de la CDMX, a través del área de capital humano, se realizó de forma sistemática la detección de las competencias laborales durante el proceso de selección de docentes para su ingreso a la institución, sin embargo, a través de la experiencia, se ha encontrado que es necesario ir más allá de una idea convencional de las competencias laborales del docente, ya que pareciera que solo son significativas para tomarse en cuenta su desempeño académico-laboral a fin de identificarlo como docente calificado para el desarrollo de una sociedad. De esta forma surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias laborales en las que destacan los docentes de nuevo ingreso a la universidad, y qué recomendaciones puede realizar el área de capital humano para contribuir a mejorar la gestión y la calidad de la educación?
2. ¿Qué oportunidades y dificultades tiene el área de capital humano en el proceso de selección y contratación, al detectar las competencias laborales de los docentes de nuevo ingreso a la Universidad?

MÉTODO

La presente investigación es de tipo exploratorio y descriptivo con diseño de campo. Se realizó en dos fases: en la primera se procedió a la búsqueda, selección y sistematización de material bibliográfico, hemerográfico y cibergráfico especializado en el objeto de estudio, a fin de fundamentar el marco analítico y contar con elementos para la interpretación de los resultados. La segunda fase corresponde al trabajo empírico. Como técnica optamos por la entrevista

focalizada, y como instrumento procedimos a desarrollar la guía respectiva, misma que se validó por juicio de expertos, posteriormente se realizaron los ajustes que señalaron y se procedió a su aplicación (Anexo 1).

Las preguntas estuvieron basadas en competencias laborales, tomando como referente el Manual de Competencias de Capacitación del área de Capital Humano, el cual es considerado un documento interno de interés para esta área, en tanto guía el proceso que se recomienda para fortalecer la selección y contratación. Para efectos de esta investigación, las competencias laborales que se establecieron institucionalmente como idóneas, quedaron definidas de la siguiente manera:

- **Valores Institucionales:** es la línea que incluye los atributos que conforman la identidad de la universidad y le dan valor. Implica conocer la filosofía institucional, cultura organizacional, normativa universitaria. Es la capacidad y voluntad de orientar los propios intereses y comportamientos hacia las necesidades, prioridades y objetivos de la Universidad. Supone actuar de forma que se consigan los objetivos de la universidad o se satisfagan las necesidades de ésta. Puede manifestarse por medio de la Misión de la Universidad.
- **Servicio:** capacidad de ejecutar acciones y actividades en forma esmerada, preocupándose de mantener su lugar de trabajo en forma limpia y ordenada. Preocupación por la calidad del trabajo, revisión e información del mismo, y la insistencia en la claridad de los procedimientos, roles y funciones asignadas. Excelencia en el trabajo a realizar. Implica tener amplios conocimientos en los temas del área de la cual se es responsable. Poseer buena capacidad de discernimiento (juicio). Compartir el conocimiento y la experiencia profesional demostrar constantemente el interés de aprender.
- **Trabajo en equipo:** implica la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, de formar parte de un grupo y trabajar juntos. Utilizar habilidades de comunicación que facilitan la participación en el equipo; estar atento a la resolución de los conflictos que se puedan generar en el equipo y ayudar a enfrentarlos; desarrollar el espíritu de equipo. Es conveniente que el ocupante del puesto sea miembro de un grupo de personas que funcione en equipo. Equipo, en su definición más amplia, es un grupo de

personas que trabaja en procesos, tareas u objetivos compartidos.

- **Orientación al cliente:** demostrar sensibilidad por las necesidades o exigencias de los clientes potenciales (externos o internos). Conceder la más alta calidad a la satisfacción del cliente. Escuchar al cliente. Generar soluciones para satisfacer las necesidades de los clientes. Dirige sus acciones a satisfacer las expectativas del cliente, preocupándose siempre para la mejora continua.
- **Orden:** capacidad de ejecutar acciones y actividades en forma esmerada, preocupándose de mantener su lugar de trabajo en forma pulcra, limpia y ordenada. Preocupación de mantener la calidad en su trabajo. Preocupación por la calidad del trabajo expresada en las formas para el seguimiento, revisión e información del mismo, y la insistencia en la claridad de los procedimientos, roles y funciones asignadas.
- **Conocimientos Técnicos:** capacidad para poseer, demostrar y mantener actualizados todos aquellos conocimientos y/o experiencias específicas que se requieran para el ejercicio de la función a cargo, y avivar de manera constante el interés por aprender y competir con otros los conocimientos y experiencias propias.
- **Responsabilidad:** es la habilidad para identificar características de objetos, situaciones o fenómenos que se enfrentan; pautas o relaciones que no son obvias; o identificar puntos clave en situaciones complejas. Incluye el uso del razonamiento creativo, inductivo o conceptual. Es la capacidad de comprender una situación o problema uniendo sus partes, viendo el problema global, realizando conexiones entre situaciones que no están obviamente relacionadas e identificando los temas que en una situación compleja.

Para llevar a cabo la entrevista focalizada, empleamos la siguiente clasificación de la tabla 1, que consta de cinco niveles para determinar los perfiles profesionales y académicos idóneos para la institución, que son:

Tabla 1. Niveles del perfil para detectar competencias laborales docentes en procesos de selección y contratación por el área de capital humano.

Niveles	Perfil profesional y académico idóneo
1. Nivel A (alto/superior)	Domina a la perfección las tareas
2. Nivel B (bueno)	Es constante y con buenos resultados
3. Nivel C (mínimo)	Esporádicamente se presenta
4. Nivel D (insatisfactorio)	Desempeño mínimo
5. Competencia no desarrollada	No se presentó

Fuente: elaboración propia

Universo bajo estudio y criterios de selección: El instrumento se aplicó a una población de 145 docentes de nuevo ingreso, acotado al periodo agosto-enero, en el ciclo escolar 2017-2018. Incluyó a la preparatoria y a once dependencias académicas. En cuanto a los criterios de selección se consideraron relevantes los siguientes:

- Ser aspirante a ocupar una plaza docente
- Turno indistinto
- Aceptar la realización de la entrevista de trabajo como parte del proceso de selección.

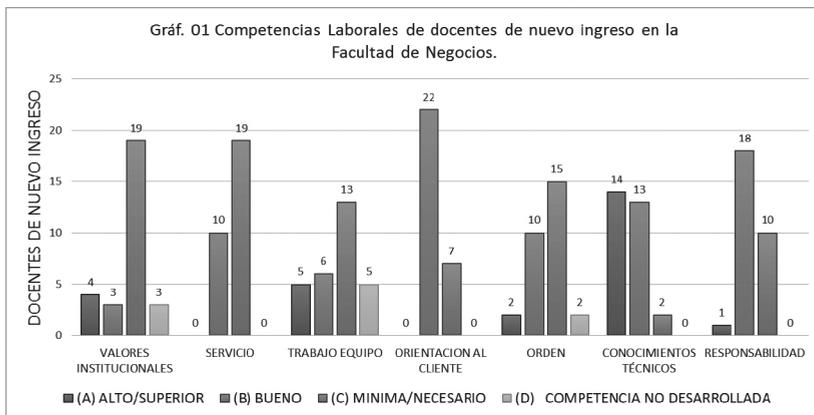
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la aplicación de las entrevistas y sistematización de la información, se presentan en números absolutos a través de gráficas, corresponden a las 12 dependencias son los siguientes:

FACULTAD DE NEGOCIOS.

Como se puede observar en la gráfica 1. La competencia que más se presentó y quedo en el nivel B (Bueno), que se considera constante y con buenos resultados, es Orientación al Cliente con (22) respuestas de los docentes, le sigue la competencia de Responsabilidad con (18), conocimientos técnicos (13), orden y calidad con (10), trabajo con equipo (6), por último, los valores institucionales con (3) docentes. Es importante destacar que los resultados de las competencias que se consideran como mínimas necesarias son: Valores Institucionales, Calidad,

Trabajo en Equipo, Orden y Responsabilidad. La competencia más alta que se encuentra en el nivel A (Domina a la perfección), es la de conocimientos técnicos, pero sólo con respuestas (13). Es importante destacar que la competencia de Orientación al Cliente nos referimos de acuerdo en definición a conceder la más alta calidad a la satisfacción del cliente. Escuchar al cliente, a generar soluciones para satisfacer las necesidades. Dirigir sus acciones a satisfacer las expectativas y preocupándose siempre para la mejora continua. La Facultad de Negocios se especializa en carreras como: Actuaría, Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Contaduría y Finanzas, Gestión de Negocios y Tecnologías de la Información, Ingeniería Económica y Financiera y Mercadotecnia. Podemos inferir que las carreras están enfocadas todas a la atención y satisfacción del cliente, por la misma naturaleza del perfil de la cada una de las carreras.

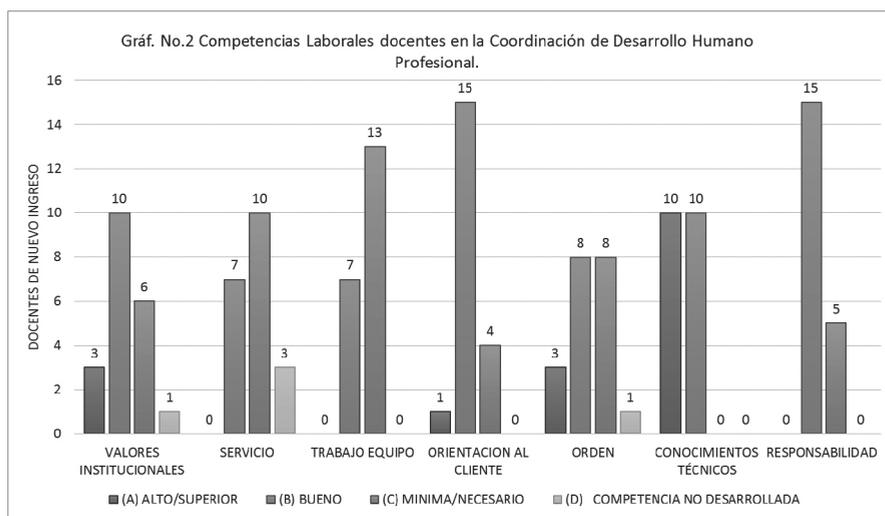


COORDINACIÓN DE DESARROLLO HUMANO PROFESIONAL.

Esta área tiene como objetivo el desarrollo integral de los estudiantes, incluye una sólida formación profesional, los valores y los principios humanistas, en esta área se imparten asignaturas como: responsabilidad social, comunicación eficaz, auto regulación por mencionar algunos.

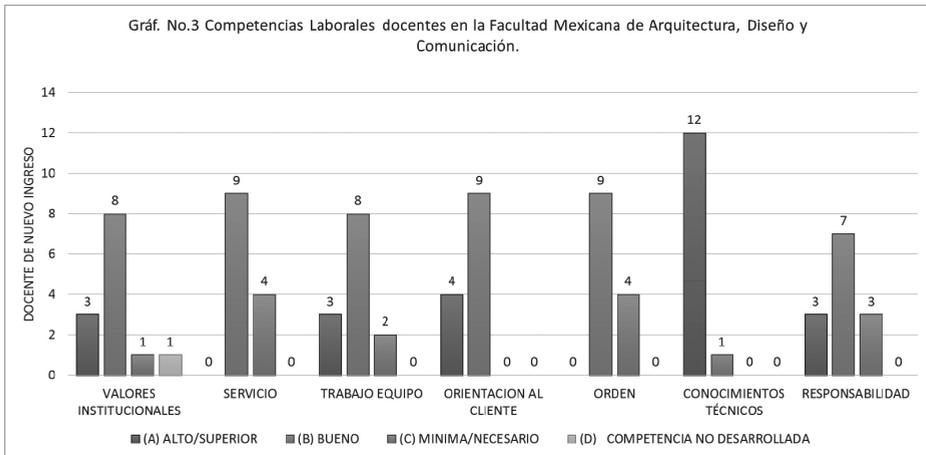
Como se puede observar en la gráfica 2. Las competencias que se detectaron con en 15 respuestas de los docentes fueron "Orientación al Cliente" y "Responsabilidad" ambas se ubicaron en el nivel B (bueno), la competencia de "Orden", con 8 docentes en el nivel B (bueno). Las competencias que se encontraron en el nivel C como necesarias, se presentaron esporádicamente entre los docentes de esta

coordinación, como son: el trabajo en equipo. De acuerdo a la definición de esta competencia el docente tendrá que trabajar en procesos, tareas u objetivos compartidos y la definición de competencia de servicio alude a que el docente tiene que poseer buena capacidad de discernimiento (juicio), de compartir el conocimiento y la experiencia profesional, demostrar constantemente el interés de aprender. Es importante destacar que la competencia de “Conocimientos Técnicos” ubicada en el nivel A como superior la respondieron 10 docentes.



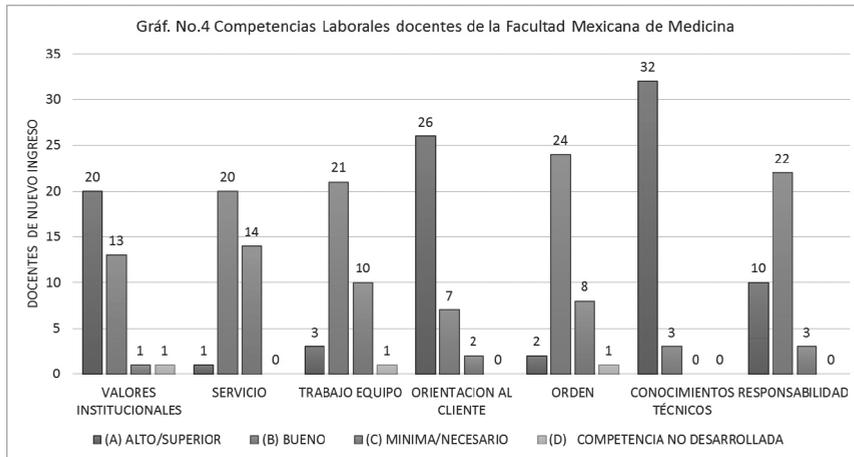
Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación.

Como se muestra en la Gráfica 3, en esta facultad, la competencia que más destacó fue la de los “Conocimientos Técnicos” con la respuesta de 12 docentes en el nivel A (alto/superior). Las competencias que se detectaron en un nivel B (Bueno) son: servicio (9), orientación al cliente (9), orden (9), valores institucionales (8), trabajo en equipo (8) y responsabilidad (7). Nos indican por los resultados que los docentes de las carreras de Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, Diseño de Ambientes Interiores y Exteriores, Diseño de Productos y Diseño Gráfico y Digital, nos muestran a través de sus resultados que los docentes que muestran más la capacidad para poseer, demostrar y mantener actualizados todos aquellos conocimientos y/o experiencias específicas. Sin embargo, podemos subrayar que de la mayoría de los docentes que ingresa a esta Facultad, demostró que sus competencias se encuentran en un nivel constante y con buenos resultados, incluyendo el área de valores, siendo carreras enfocadas al arte, diseño y creatividad.



Facultad Mexicana de Medicina.

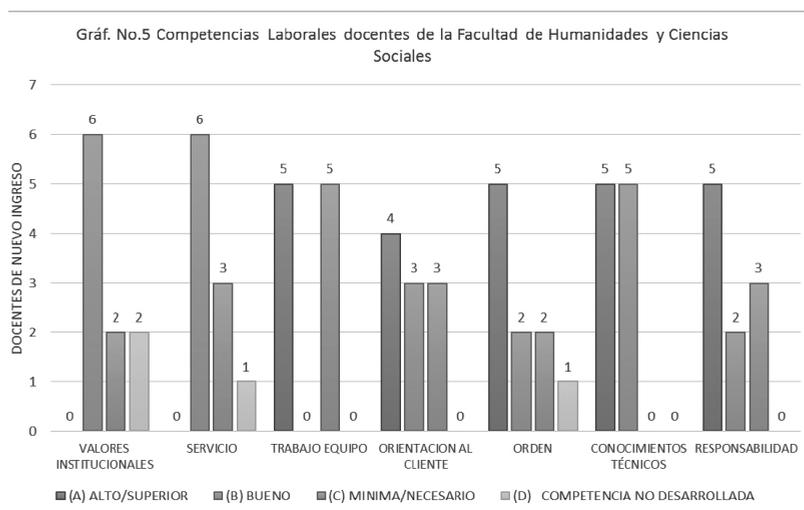
Como se muestra en la Gráfica No. 4, nos muestran las competencias de 35 docentes, donde la principal competencia con mayor nivel fueron los "Conocimientos técnicos" con 32 docentes en el nivel A (alto/superior), le sigue la competencia de "Orientación al cliente" con 26 docentes en nivel A (Alto Superior) y "Orden" con 24 docentes "Responsabilidad" con 22 docentes y "Servicio" con 20 docentes, se ubicaron en el nivel B (bueno). La competencia de valores institucionales se presentó en 20 docentes en el nivel superior A (Alto/Superior), 13 en el nivel B (Bueno), constante y buenos resultados. La Facultad Mexicana de Medicina, sólo imparte una asignatura la Licenciatura de Médico Cirujano, los docentes manifestaron la importancia de los conocimientos científicos y técnicos como base del desarrollo de un buen médico con valores bien cimentados en el respeto de los principios éticos y humanos. Procurando ser constantes en la competencia de orientación al cliente en el respeto a la vida del otro. Sin embargo, se mantuvo en todas sus competencias en un nivel A y B (superior/bueno).



Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

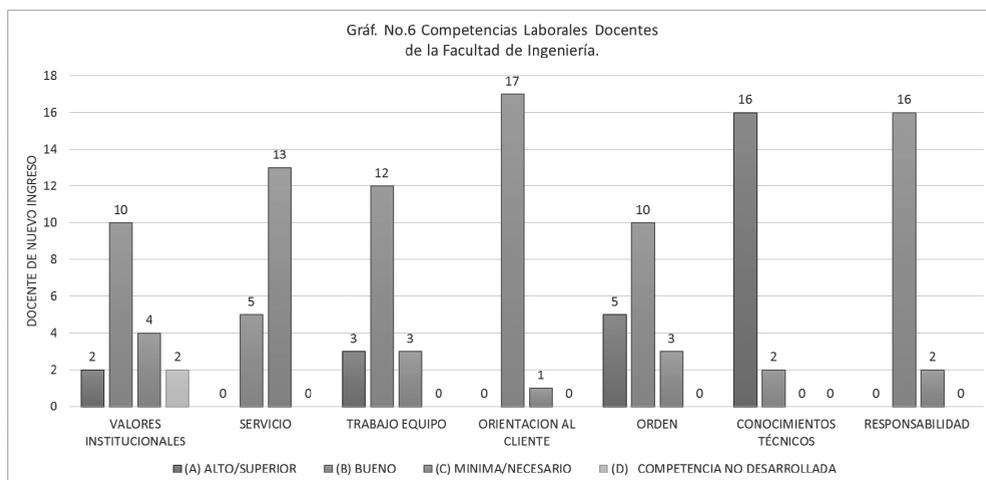
Como se muestra en la Gráfica 5, se tuvo las respuestas de 7 docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Como resultados se obtuvo que la competencia de "Valores institucionales" y "Servicio" se mostró con 6 docentes en el nivel B (bueno), mientras 5 docentes

se presentaron en el nivel A (alto/superior) en las competencias de trabajo en equipo, orden, conocimientos técnicos y responsabilidad. La competencia de "Orientación al cliente" se presentó sólo 4 docentes en el nivel A (alto/superior). En esta facultad se imparten las licenciaturas de: Ciencias de la Educación, Ciencias Religiosas, Educación Preescolar, Educación Primaria, Filosofía, Pastoral Catequética y Psicología; siendo áreas humanas-sociales. Es importante identificar que son disciplinas que estudian los problemas del hombre en la sociedad y que por lo menos tres carreras están enfocadas hacia los valores evangélicos como lo menciona el modelo educativo de la institución.



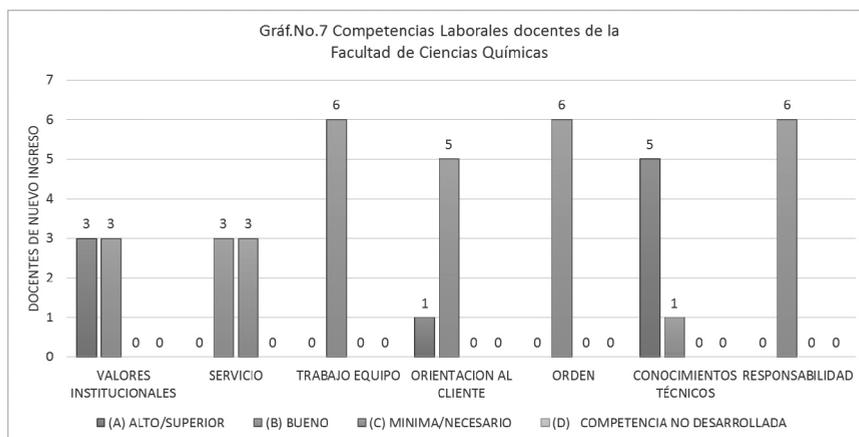
Facultad de Ingeniería.

En la gráfica 6 se muestra las respuestas de 18 docentes para su ingreso en la Facultad de Ingeniería, donde los resultados fueron los siguientes: La competencia de "Orientación al cliente" con 17 docentes se presentó en el nivel B (bueno) y "Conocimientos técnicos" con 16 docentes en el nivel A (alto/superior), siguiendo las competencias de "Responsabilidad" con 16 docentes, "Trabajo en equipo" con 12 docentes, "Orden" y "Valores institucionales" con 10 docentes en el nivel B (bueno). La competencia con menor participación fue "Servicio" ubicándose en el nivel C (mínimo), que se presenta esporádicamente. En esta facultad se imparten las Licenciaturas en: Ingenierías en Biomédica, Cibernética y Sistemas Computacionales, Civil, Electrónica, Industrial, Mecatrónica y Mecánica en Sistemas Energéticos. Son carreras enfocadas al conocimiento científico y técnico para el avance de la industria con el fin de mejorar el desarrollo económico y bienestar de una sociedad.



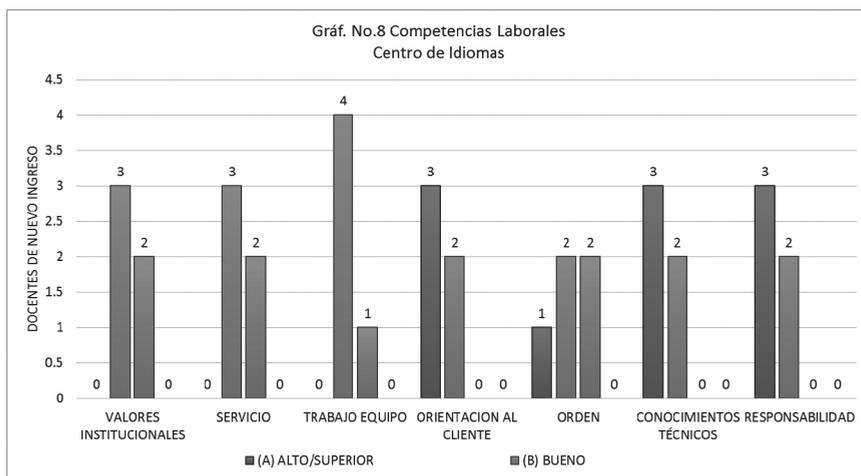
Facultad de Ciencias Químicas.

Como se puede observar en la gráfica 7. Participaron 7 docentes de la Facultad de Ciencias Químicas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Las competencias que más se presentaron fueron “Trabajo en equipo”, “Orden” y “Responsabilidad” con 6 docentes están en el nivel B (bueno), “Orientación al Cliente” con 5 docentes en el nivel B (bueno), “Conocimientos técnicos” con 5 docentes en el nivel A (alto/superior), mientras las competencias con menor respuesta fueron “Valores institucionales” con 3 docentes en el nivel A (alto/superior) y 3 en el nivel B (bueno) y “Servicio” es la competencia más baja con 3 docentes que están en nivel B (bueno) y 3 en el nivel C (mínimo, esporádicamente se presentó). Las Licenciaturas que imparten en la Facultad son: Ingenierías en Química de Alimentos, Químico Farmacéutico Biólogo, Ambiental y Química. Para este personal docente el trabajo en equipo es fundamental en las competencias presentadas mientras que la competencia de servicio que se refiere a la calidad del trabajo, la revisión es mínima.



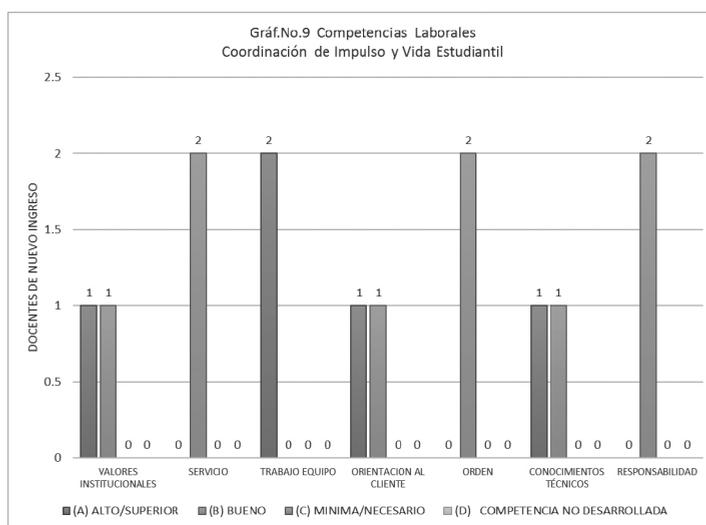
Centro de Idiomas.

En la gráfica 8, se muestra la Coordinación del Centro de Idiomas, sólo participaron 6 docentes. La competencia más alta fue para “Trabajo en equipo” con 4 docentes, estando en el nivel B (bueno), “Orientación al Cliente”, “Conocimientos técnicos” y “Responsabilidad” con 3 docentes cada uno se presentó en el nivel A (alto/superior). La competencia de “Orden” con 2 docentes está en el nivel B (bueno). Esta área ofrece a toda la universidad el servicio de apoyo para el aprendizaje y el uso de los idiomas. La competencia de “Trabajo de equipo” fue calificada por los docentes como indispensable la capacidad de cooperar y formar parte de un grupo. Los docentes del centro de idiomas dominan y son constantes en las 6 competencias restantes al estar en los niveles A y B.



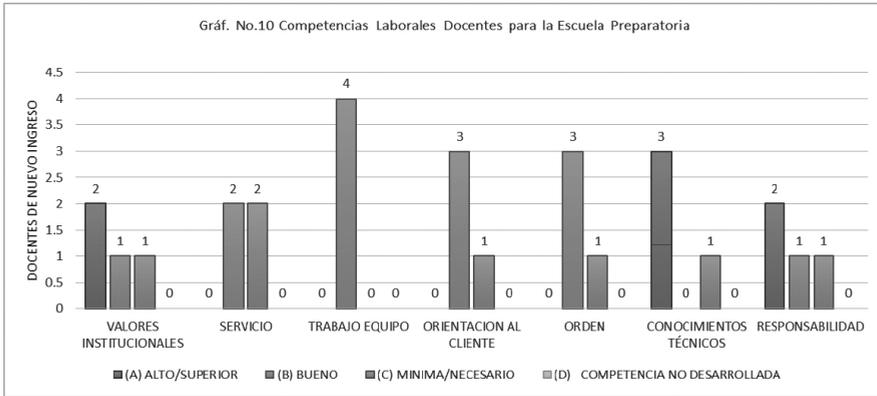
Coordinación Impulso y Vida Estudiantil.

Como se puede observar en la gráfica 9. La competencia de “Trabajo en equipo” obtuvo el nivel A (alto/superior). Las competencias de “Servicio” “Responsabilidad” y “Orden”, con 2 docentes están en el nivel B (bueno) y la competencia de “Valores institucionales”, “Conocimientos técnicos” y “Orientación al cliente”, con 1 docente en el nivel A (alto, superior) y 1 en el nivel B (bueno). El área de impulso y vida estudiantil frece los servicios, de orientación vocacional, pedagógico y psicológico, servicio médico y nutrición con la finalidad de dar acompañamiento en su proceso desarrollo.



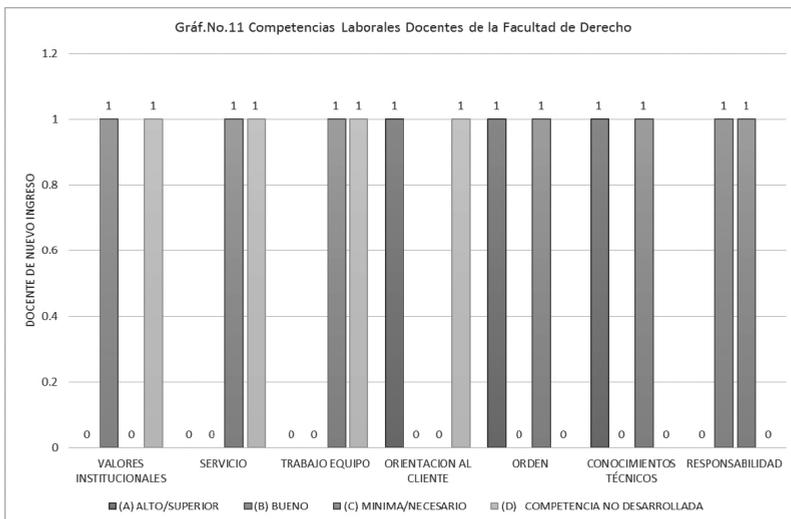
Escuela Preparatoria.

En la gráfica 10, se muestran los resultados de la Escuela Preparatoria, las respuestas de 4 docentes sólo en este periodo. La competencia que salió más alta fue la de “Trabajo en equipo” con 4 docentes y se presentó en el nivel B (bueno), que quiere decir constante y de buenos resultados. Por su parte las competencias de “Conocimientos técnicos” se presentaron en el nivel A (alto/superior), las competencias “Orientación a Clientes” y “Orden” se presentaron en el nivel B (bueno), los “Valores Institucionales” y la “Responsabilidad” destacaron con 2 docentes que están en el nivel A (alto/superior), entendiendo que dan importancia a los valores y filosofía de la institución; y por último la competencia más baja es la de “Servicio” donde la preocupación por la calidad del trabajo y el aprender, quedo como mínimo o esporádicamente se llegaba a presentar.



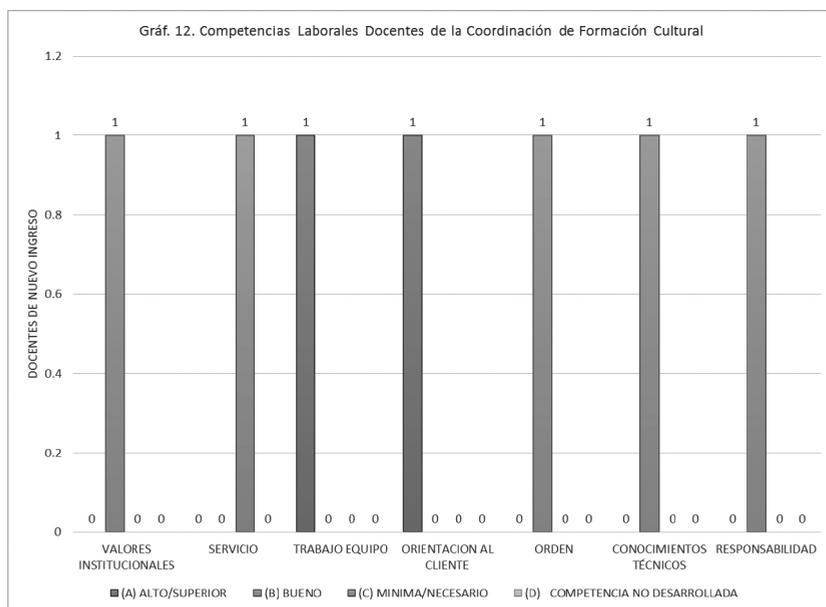
Facultad de Derecho.

Como se puede ver en la gráfica 11, los resultados se presentan de la siguiente manera. Sólo participaron 2 docentes, de la Facultad de Derecho, las competencias que destacan en el nivel A (alto/superior) son los “Conocimientos técnicos”, “Orden” y “Orientación al Cliente”, mientras que “Valores institucionales” y “Responsabilidad” se presentaron en el nivel B (bueno), las competencias “Servicio” y “Trabajo en equipo” son las más bajas colocándose en el nivel C (mínimo). La Facultad de Derecho ofrece 2 Licenciaturas en Derecho y Relaciones Internacionales son carreras que buscan la transformación del Estado y de la sociedad. La competencia que más sobresaliente es la de los “Conocimientos técnicos”, mientras que las más bajas es el “Servicio” y “Trabajo en equipo”.



Coordinación de Formación Cultural.

Como se puede observar en la gráfica 12, el área cultural también realiza el proceso de reclutamiento, sólo participó un docente, las competencias predominantes son “Trabajo en equipo” y “Orientación al Cliente” están en el nivel A (alto/superior), “Valores institucionales”, “Orden”, “Conocimientos técnicos” y “Responsabilidad” está en el nivel B (bueno) que son resultados adaptables y la competencia más baja es la de “Servicio” que se encuentra en el nivel C (mínimo), se presentó esporádicamente. El área de formación cultural, fomenta los programas culturales para toda la comunidad universitaria desde danza, teatro, música y artes en general que favorece formación integral por ello su importancia.



DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

Los recursos humanos son la base del desarrollo y crecimiento de un país. El reto para el área de capital humano de cualquier Institución Educativa Superior es encontrar gente preparada a través de su gestión, la selección y contratación del personal. Ante esto la universidad busca estar en constante actualización para mejorar sus planes de estudios y crear nuevas carreras para responder con pertinencia a las exigencias de la sociedad. La universidad trabaja por tener a los mejores docentes con mejores prácticas y conocimientos, con el fin de que

puedan desplegar sus competencias, desarrolladas y otras obtenidas a lo largo de su trayectoria profesional, en beneficio de las nuevas generaciones.

La universidad en la cual se desarrolló esta investigación de acuerdo con Vargas (et al, 2013), impulsa la formación personal y profesional en los estudiantes; así como en sus docentes, administrativos con sentido profesionalizante y el desarrollo humano.

A partir de los resultados obtenidos se lograron obtener los siguientes hallazgos:

- 1) Se encontró que las competencias de “Orientación al Cliente” predominó como una constante y con buenos resultados en las facultades de Negocios, Ingeniería, Medicina, Derecho y la Coordinación de Desarrollo Humano Profesional.
- 2) Los docentes que no se han desempeñado profesionalmente en su área o carrera en un empleo por primera vez, no desarrollan todas sus competencias laborales, pero existe la oportunidad para su crecimiento y actualización profesional.
- 3) Las competencias laborales constantes fueron “Conocimientos técnicos y Responsabilidad”, predominaron en los docentes de la Facultad Mexicana de Medicina y Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación, La Facultad de Ingeniería y Derecho.
- 4) La competencia laboral de “Valores Institucionales” predominó en los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Facultad Mexicana de Medicina, Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación, las Coordinaciones de Desarrollo Humano Profesional, la Coordinación del Centro de Idiomas, Coordinación de Impulso y Vida Estudiantil, La Escuela Preparatoria, La Facultad de Derecho y La Coordinación de Formación Cultural. En las Facultades de Negocios y en Ingeniería estas competencias se visualizan como área de oportunidad y para desarrollar una propuesta institucional orientada a sus docentes.
- 5) En los docentes que ingresan a las coordinaciones como Formación Cultural, Idiomas y la Coordinación de Impulso y Vida estudiantil sobresale la competencia de “Trabajo en Equipo”.

6) Es importante mencionar que las Facultades de Arquitectura y Medicina se presentaron todas las competencias en niveles A y B que dominan al nivel máximo, con buenos resultados.

7) El modelo educativo es un referente importante para el desarrollo de las competencias y de acuerdo a su filosofía, se pudo detectar que parte de ese enfoque basado en la formación de la persona, los docentes que más lo aplican son los médicos y arquitectos como las coordinaciones, y que para las Facultades de Negocios, Derecho, Ciencias Químicas e Ingeniería es un punto a mejorar en cuestión de los valores institucionales.

CONCLUSIONES

En cualquier sociedad moderna, el mercado laboral se apoya en el sector educativo para incidir en el avance del progreso de un país. Para la Universidad es indispensable adaptarse a estos cambios, por tal motivo busca al personal docente idóneo y más actualizado. Así pues, se sugiere apoyarse en la gestión del Capital Humano para llevar a cabo el proceso de selección y contratar al docente que cuenten con las competencias laborales necesarias para un buen desempeño de sus funciones o actividades.

La detección de las competencias laborales en el proceso de reclutamiento y selección, para la contratación de los docentes, nos da la oportunidad de conocer aquellas competencias que se acercan al perfil del docente universitario. Otra de las áreas de oportunidad es identificar aquellas competencias que no están desarrolladas o es mínimo. Cabe destacar que hubo competencias que sobresalieron en algunas facultades, por ejemplo, la Facultad Mexicana de Medicina sobresalió la competencia de “Conocimientos técnicos” en un nivel A (alto/superior), a la par de la Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación. Se detectó que mostraron todas las competencias en nivel óptimo.

Una recomendación es que cada institución de educación superior diseñe un perfil de sus docentes en el que se identifiquen sus competencias laborales de acuerdo a su carrera profesional o experiencia laboral, y posteriormente capacitarlos en las áreas donde se detecta un desarrollo mínimo, y verlo como una oportunidad para mejorar su desempeño laboral. Lo cual contribuirá en fortalecer el perfil de los estudiantes y brindar una formación sólida para los egresados que la sociedad requiere.

Es relevante que las instituciones de educación superior fomenten y promuevan en el área de capital humano, indagaciones desde distintos marcos explicativos y metodologías, a fin de ampliar el conocimiento sobre lo que implican los procesos de selección, reclutamiento y contratación de personal. Con toda seguridad los aportes contribuirían a mejorar procesos, servicios e incluso productos, a generar propuestas institucionales para favorecer el crecimiento del personal docente y por consiguiente de los estudiantes, de la propia organización y entorno. El apoyo a la investigación no solo debe enfocarse a las escuelas o facultades, sino a cualquier área académica y administrativa, incluyendo el área de capital humano.

Qué mayor satisfacción que conocer cómo influye esta área en las demás que tienen funciones sustantivas, que ofrecen un servicio a toda una institución.

Anexo I. Guía de entrevista de competencias laborales docentes					
Valores Institucionales		Niveles/Perfil			
		A	B	C	D
1	¿Cómo sabe que está haciendo comunidad con sus compañeros de trabajo? Y ¿Cómo lo hace?				
2	Explique como a través de su trabajo sabe que está cumpliendo con la misión y visión de la universidad.				
3	¿Cómo aplica sus valores y los ajusta con los valores de la institución y con los demás?				
Servicio		A	B	C	D
4	¿Me puede explicar alguna situación en la que haya ofrecido su experiencia al servicio de otros departamentos o áreas?				
Trabajo en equipo		A	B	C	D
5	Describa alguna situación en que, en una reunión con otras personas, usted no haya estado de acuerdo con algo planteado. ¿Qué hizo? Relate alguna situación en la que durante una reunión con su equipo de trabajo usted no sólo haya estado de acuerdo con lo expuesto y lo que resultara, sino que, además, tenía algo positivo para aportar. ¿Cómo actuó?				
6	Cuénteme de alguna ocasión en la que su habilidad para las relaciones sociales, le facilitara su tarea.				
7	Cuénteme de alguna ocasión en la que tuviera que trabajar con alguien que para usted era difícil.				
Orientación al Cliente		A	B	C	D
8	Defina quiénes son sus clientes tanto dentro como fuera de la institución. ¿Dé que forma determina sus necesidades? Describa alguna mejora que haya tenido que implementar por la insatisfacción particular de un cliente interno o externo. ¿Qué implicó esta mejora?				
Orden		A	B	C	D
9	Explique si alguna vez tuvo que resolver o implementar un procedimiento que no conocía. ¿Qué hizo? ¿Cómo lo resolvió?				
Conocimientos técnicos		A	B	C	D
10	¿Cuánto tiempo le llevó aprender el nuevo proceso de su trabajo anterior? ¿Qué hizo para facilitar su aprendizaje?				
11	¿Cuál fue la tarea más difícil que tuvo que aprender ¿Cómo logró superarlo?				
Responsabilidad		A	B	C	D
12	¿Quién es responsable de cada área o actividad, en su trabajo?, ¿Cómo desarrolla sus obligaciones u compromisos? ¿Tiene claro el cuidado a los bienes que le proporciona la institución para el cumplimiento de sus tareas?				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, A.M.(2004). Diccionario de Comportamientos Gestión por Competencias. Mexico: Granica.
- Alles, A.M.(2007). Dirección Estratégica 1 de Recursos Humanos. Argentina: Granica.
- Argudin, Y. (2005). Educación basada en Competencias. Mexico, DF: Editorial Trillas.
- Arocena,R. & Sutz, J. (2000). La Universidad del Futuro. Tendencias- Escenarios - Alternativas. Colección UDUAL. Unión de Universidades de América Latina. Ciudad de México: UNAM.
- Pozner, P. (2001). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Bs. As., Argentina: IIPE.
- Cazares, A. L. (2009). Planeación y Evaluación basadas en Competencias. Mexico: Editorial Trillas.
- Gouveia, E. & Montiel, K. (2006). El proceso de selección del personal docente basado en el enfoque de competencias. Una propuesta. Telos, (8) 2,199-214.
- HayGroup.(1996). Las competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos. España. Ediciones Deusto.
- Lozano, R.(2011). El reclutamiento, selección, contratación y desarrollo del docente bajo el modelo educativo basado en competencias como propuesta para las Universidades Politécnicas de México. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011, Costa Rica.
- Moncayo González, L.G. Delimitando el tema de gestión. Revista Educar. Octubre-diciembre 2006. Secretaría de educación, Gobierno del Estado de Jalisco, México. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Parent, J. J.M. (2014, 07 de noviembre). La Universidad hoy y mañana. La Colmena 37. UAEM 175. Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/>

- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. 2°.
- Presidencia de la República (2007). Programa Sectorial de Educación 2007- 2012. México. Recuperado en <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Proyecto Tunning (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en America Latina. Universidad de Groningen. España.
- UNESCO (2010). ¿Qué es la UNESCO? Recuperado de: <http://www.unesco.org>.
- Universidad La Salle (2019). Modelo educativo. Recuperado de: <http://www.lasalle.mx/somos-la-salle/modelo-educativo/>
- Vargas, A.L.A. et al. (2013). Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo Universidad La Salle. CDMX, México: Ediciones de la Salle.

12

**AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE:
BENEFICIOS Y VENTAJAS PARA
ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO L2¹**

**VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT:
BENEFITS AND ADVANTAGES FOR
FRENCH TEACHING L2**

Numas Armando Gil Olivera²

Universidad del Atlántico

RESUMEN

El presente artículo se orienta al análisis las ventajas de ambientes virtuales de

¹ Esta investigación deriva del trabajo "Ambiente Virtual de Aprendizaje para el Mejoramiento de la Comprensión Escrita en Francés En Un Ambiente Virtual" (2016), Universidad Internacional Iberoamericana en Colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Requisito para optar por el título de Magister en Educación con Especialidad en Educación Superior

² Orcid: 0000-0002-8991-4348. Calle 44 #26-13, Barranquilla, Colombia.

Correo electrónico: ngilolivera@mail.uniatlantico.edu.co

Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior. Docente tiempo completo ocasional en el departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Atlántico, Colombia.

Universidad del Atlántico: ubicada en kilómetro 5, vía Puerto Colombia, Teléfono: (035) 3853002

aprendizaje (AVA) en favor del fortalecimiento de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para lograr tal fin se hizo una investigación documental acerca de las tecnologías de la información y comunicación que se están empleando en el aula de L2, especialmente en América Latina. El estudio es de tipo cualitativo, enmarcado como una investigación descriptiva puesto que constituye una investigación teórica. Entre los hallazgos, se observó que la mayoría de los autores proponen el uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje como herramientas para facilitar el aprendizaje de L2. Coincidieron en que ayudan a mejorar la comprensión y expresión oral, así como la autonomía del estudiante, y a su vez, representan un gran aliado, especialmente para el mejoramiento del trabajo colaborativo en los estudiantes. Se afirma, sin embargo, que es necesario profundizar en estos hallazgos, en particular desde la perspectiva del docente de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, lengua, aprendizaje, educación.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the advantages of virtual learning environments (VPA) in order to strengthen the teaching of French as a foreign language. To achieve this goal, a documentary investigation was made about the information and communication technologies that are being used in the L2 classroom, especially in Latin America. Likewise, this study is of qualitative type framed as a descriptive investigation since it is a theoretical investigation in itself. Among the findings, it was observed that most of the authors as proposing the use of Virtual Learning Environments, as tools to facilitate the learning of L2, agreed that they help improve oral comprehension and expression and student autonomy and in turn, they represent a great ally, especially for the improvement of collaborative work in students. It is stated, however, that it is necessary to deepen these findings especially from the perspective of the teacher of foreign languages.

KEYWORDS: teaching, language, learning, education

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX la tecnología ha incursionado en todas las áreas disciplinares entre ellas la educación. En el caso particular de la enseñanza de

lenguas extranjeras, los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que involucran a las llamadas TIC'S se han vuelto protagonistas en las distintas estrategias que se enmarcan en el enfoque por tareas. Es necesario destacar que, las TIC'S se definen como un grupo de programas y herramientas especializadas que ayudan a interactuar, administrar y compartir información entre dos o más individuos por medio de canales como el internet, la televisión, el radio, celular, entre otros y que, además, son producto del desarrollo e implementación de hardware y software cuyo propósito es el potenciar la eficiencia del sistema educativo (Orozco, 2013; Baca, 2010; Azevedo, 2005; Boneu, 2007; Cabero, 2006; Kramarsky y Gutman, 2006) y que se diferencian de las AVA en que, estas últimas engloban a las TIC'S (Betegón, Fossas, Martínez y Ramos, 2012)

Es por esto, el uso de las nuevas tecnologías en educación debe actualizarse de forma constante, puesto que tanto estudiantes como docentes pueden beneficiarse en gran manera del uso de las TIC'S. Lo cierto es que estas nuevas herramientas informáticas ya se han vuelto indispensables de forma considerable, por ejemplo, en los procesos de correcto diligenciamiento de formatos institucionales, la producción de informes sobre el rendimiento estudiantil, manejo de los procesos de deserción institucionales, evaluación docente, entre otros. Lo que ha llevado a que existan procesos o situaciones que no puedan ser mediadas sin la tecnología (Casero, 2016; McDougald, 2013; Barlot y Mendez, 2011; Ortega y Chacon, 2007).

Así mismo, hay muchos procesos que se pueden realizar de una mejor forma con su ayuda, tal es el caso que nos corresponde acerca del diseño de materiales de enseñanza personalizados, autoevaluación y monitoreo de estudiantes, comunicación interactiva entre estudiantes y docente: en esto radica la importancia y las bondades de la tecnología actual. De ahí, que en esta investigación el propósito fundamental sea analizar las ventajas de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en pro del fortalecimiento de la enseñanza del francés como lengua extranjera, esto desde una perspectiva reflexiva del docente de lenguas.

En el caso en particular de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen grandes ventajas de impartir clases usando las TICs entre las que sobresalen por ejemplo la facilidad de adquirir recursos bibliográficos originales y auténticos, la profundización de las temáticas se facilita gracias a la diversidad de información científica disponible hoy día en las redes, además se ejercitan las competencias

informáticas como la utilización de buscadores, la comparación efectiva de documentos disponibles, la consulta de documentos audiovisuales, todo esto siempre orientado y corregido por un docente tutor (Rocha, 2013; López y Londoño, 2013; Maldonado, 2012).

Otra serie de ventajas atribuidas a estos procesos de aprendizaje implementados con ayuda de las TISCs, vienen dados por la evidente iniciativa que demuestran los estudiantes por los procesos que atañen educación virtual, la retroalimentación del conocimiento entre los mismos, la inmediatez con la que éste se da a través de foros, chats y el favorecer contexto para la generación de aprendizajes significativos (González, 2016). El trabajo colaborativo de aprendizaje también es otro factor benéfico que trae consigo el uso del internet en la enseñanza de las lenguas modernas (Lebeaupin, 2009). Esta variedad de ventajas ha generado un “boom mundial” en la utilización de las TICs aplicadas a la pedagogía y a los procesos de enseñanza a nivel mundial, evidencia de ello se relatan los tantos cursos para aprender lenguas extranjeras que se ofrecen actualmente vía internet en donde todo el contacto con los tutores es virtual y es este medio hacia donde apunta la educación de este siglo.

Todo esto lleva a formularse la incógnita ¿En realidad es posible el aprendizaje basado en internet, redes sociales, dispositivos online?. Al respecto, Mendoza y Galvis (1999) explican:

...El aprendizaje basado en web es otra forma de tecnología de instrucción y es un medio para lograr el aprendizaje. Los creadores de ambientes educativos basados en web deben incorporar los principios de educación de adultos y de diseño instruccional en las clases virtuales. De aquí nace la necesidad de crear una metodología que guíe en la elaboración de ambientes virtuales de aprendizaje para que su desarrollo y posterior implementación puedan llevarse a cabo a satisfacción de todos los participantes. (p. 301)

En otras palabras, si es posible el aprendizaje en ámbitos virtuales siempre y cuando, haya una amplia gama de instrucciones que le permita al alumnado desarrollar con éxito las actividades. Es por esto que, es necesario el diseño de este tipo de plataformas interactivas que deben estar orientadas hacia el cumplimiento de experiencias pedagógicas exitosas y cuenten con todos los

recursos que garanticen una aprehensión de conocimiento por parte de los aprendices.

Por otro lado, el uso de las estrategias, entendiendo que todo en pedagogía no es constante, requiere de una recurrente actualización para estar acorde a los adelantos tecnológicos, y de esta forma evaluar las estrategias que se están utilizando en la formación docente de los profesores de lengua, planificar el uso de la tecnología con la enseñanza de los cursos presentando materiales auténticos y generativos (McKenzie, 2001; López y Londoño, 2013; Maldonado, 2012)).

Entendiendo que el proceso de comprensión oral está dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y cabalidad con los deberes académicos (Pérez, 2006), la reflexión estaría entonces dirigida al hecho de que los procesos de enseñanza-aprendizaje on-line generan y garantizan un impacto altamente positivo en la sociedad, y eventualmente, cambien la forma en cómo se trabaja en los actuales modelos educativos de enseñanza de lenguas. Por este motivo, la presente propuesta busca analizar las ventajas del uso de las TIC'S en el fortalecimiento de la comprensión oral en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

ESTADO DEL ARTE: ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES

1.1 Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) para el mejoramiento de la comprensión oral

Antes de abordar la relación entre comprensión oral y ambientes virtuales de aprendizaje es necesario ahondar en la definición de este último término, para Valencia, Huertas y Baracaldo (2014):

El concepto “ambientes virtuales de aprendizaje” (AVA) nace casi de la mano con la utilización del adjetivo “virtual”, y el cual está referido a las organizaciones, comunidades, actividades y prácticas que operan y tienen lugar en Internet; y se subraya su potencialidad por permitir una comunicación entre usuarios (p. 80)

Asimismo, el AVA es un ámbito informático cuyo diseño responde a un fin educativo en donde se espera que todos los participantes se comuniquen entre sí

de forma continua y en conformidad con un grupo de lineamientos pedagógicos y didácticos cuyo objetivo forma parte del andamiaje aprendizaje-enseñanza.

De igual forma, la utilización de ambientes que residen en la web, ha sido abordada en trabajos como el de González (2016) en que se definen las ventajas de su utilización al afirmar:

Se convierte en un instrumento poderoso por la conectividad entre personas de todo el mundo de forma rápida y fácil y porque gradualmente va modificándose según vamos adentrándonos en un ámbito profesional desde uno académico en el que las tareas, trabajos, responsabilidades, proyectos e incluso la vida cambian. (p. 22)

Asimismo, la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje según Vellegal (2009) “implica nuevos roles para los profesores y alumnos orientados al trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, la expresión personal, investigar y compartir recursos, crear conocimiento y aprender” (p. 3). En otras palabras, los docentes que deseen incorporar este tipo de herramientas están obligados a transformar su pedagogía y planeación en función de los diversos beneficios que pueden traerle dichas herramientas.

Ahora bien, la comprensión oral o auditiva, puede ejercitarse por medio de distintas herramientas en el AVA, porque serán las herramientas audio visuales o solo auditivas, las que le permitan al educando exponerse de forma continua y hasta repetitiva a la lengua extranjera lo que favorece su familiarización con la misma, además de que le ofrece la oportunidad de hacerlo en cualquier lugar y momento, sin necesidad de estar anclado en un horario o un aula de clase física como tal.

Con respecto a esto, el trabajo de Serrano, Salinas y Morteras (2012) explican:

La comprensión oral puede ser desarrollada a través de videos, canciones, programas de televisión, noticiarios y entrevistas que la internet y las TIC facilitan. Estos recursos suelen ser inmediatos y en el idioma original con gente nativa, lo que permite al alumno acceder a información y documentos de primera fuente, además de trabajar los aspectos culturales y de estereotipos que involucran cada lengua y la sociedad de donde procede. (p. 14)

Es evidente que, existen múltiples ventajas para la comprensión oral o auditiva en el uso de los AVA. Por esta razón, estudios como el de Rajagopal (2015), postulan que por medio de la creación de una red de usuarios que compartan no solo intereses en común sino distintos y diversos materiales, para mejorar la comprensión oral o auditiva de una LE, cada uno de sus integrantes puede apoyarse en el trabajo grupal y colaborativo lo que puede resultar en un aprendizaje más efectivo e incluso, dinámico de la segunda lengua.

1.2 Herramientas para el fortalecimiento de la oralidad en la enseñanza y aprendizaje de LE en los AVA

En la actualidad, existen un sin número de herramientas para mejorar la oralidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, existen 3 que son muy populares como por ejemplo el podcast, videoblogs y skipe. El primero es definido por González (2016) como:

El podcast es un contenido multimedia de audio o video cuya difusión es posible por medio de un sistema de redifusión, con contenido informativo o lúdicos de un emisor original por otro de quien se obtienen los derechos por una licencia, y al que se está permitido suscribirse. Cualquiera puede descargarse el archivo creado con la posibilidad de escucharlo reiteradamente sin necesidad de conectarse a internet o sencillamente escucharlo desde la página web en la que ha sido cargado. (p. 27)

Esta herramienta en particular es de suma utilidad para mejorar la comprensión oral o auditiva en los estudiantes de lenguas extranjeras, porque pueden reproducir tantas veces crean necesario los videos o audios, hasta comprender del todo lo que expresan. Esto también representa un elemento muy útil para el docente de lengua extranjera porque puede asignar tareas relacionadas con el audio o video, por ejemplo, cuestionarios del tema que se desarrolla en el archivo multimedia, que deben responder sus estudiantes en casa sin necesidad de que el docente este presente.

Con relación a los beneficios y ventajas que tiene para el docente y estudiante la utilización de estos medios, algunos autores como González (2016), Piñeiro y Costa (2011), Garay y Castaño (2013), entre otros, explican que fomenta la autogestión en el estudiante porque le ayuda a planear y distribuir sus tareas en horarios que le sean flexibles y accesibles, sin tener la limitante de las horas

de clases. Asimismo, el poder tener acceso al contenido audio o audiovisual le facilita al educando el repasar en cualquier momento y lugar el contenido que desee reforzar, lo que a su vez puede verse reflejado en la disminución de su estrés y ansiedad durante las evaluaciones de la oralidad.

El segundo recurso es el videoblog que es definido por Garay y Castaño (2013) como:

Un recurso excelente que abre las puertas a la comunicación y colaboración, ya que estas son las características básicas de los blogs, sean o no audiovisuales. Así, y siguiendo las palabras de Dolores Dreig los videoblogs serían, así, un elemento que reforzaría el sentimiento de comunidad, de cooperación y de aprendizaje, ya que promueven la participación desde un sentimiento dual del individuo y comunidad. (p. 4)

Todo esto permite afirmar que los videoblogs son recursos que ayudan a enriquecer las habilidades de estudio en grupo de los estudiantes de lenguas extranjeras en especial, que necesitan el trabajo colaborativo de sus compañeros para agilizar su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, una de las plataformas más populares y de fácil acceso es la plataforma de YouTube a la que tanto docentes como estudiantes pueden acceder de forma completamente gratuita, esta plataforma puede ser un excelente aliado del docente a la hora de grabar clases y subirlas a la misma, incluso si el docente selecciona videos ya sean musicales o documentales en lengua extranjera que le permitan al estudiante familiarizarse un poco más con la pronunciación de la LE.

La tercera herramienta es el Skype definida como un programa que “permite comunicaciones de texto, voz y video gratis a nivel mundial” (González, 2016, p. 31). Es evidente que este recurso tiene algunas desventajas como por ejemplo que obliga al usuario a conectarse en “vivo” con otro, lo cual restringe un poco la libertad del horario, sin embargo, un docente que necesite hacer ejercicios de fortalecimiento de la expresión y comprensión oral con sus estudiantes puede programar sesiones por medio del mismo. De igual forma, los estudiantes pueden reunirse a practicar la LE a través de este canal y mejorar no solo su expresión sino también su comprensión oral.

1.3 La competencia oral en la enseñanza y aprendizaje de LE

La competencia oral en el ámbito de la enseñanza de LE, ha sido un tema de sumo interés para algunos autores como Martin (2014) quien explica:

la enseñanza de la expresión oral es una de las tareas más complicadas, debido a que se pueden encontrar ante jerga propia de esta vertiente de la lengua, la entonación, el ritmo, la interacción con el oyente, la diferenciación de fonemas, etc. Por tanto, no es de extrañar que comúnmente se enseñe a escribir y la enseñanza de la expresión oral se relegue a un segundo plano, incluso aunque el lenguaje oral se utilice más en clase. (p. 60)

Es por esto que, el mejoramiento de la oralidad es un tema que debe ser abordado de forma más dinámica y eficiente. No es un secreto que muchísimos estudiantes de lenguas extranjeras tienen muchas habilidades para la lectura y escritura, pero, cuando tienen que enfrentarse a situaciones en las que deben desempeñarse de forma verbal se ven abrumados y no tienen un buen desempeño tanto para la producción como para la comprensión oral (Chacin y Negri, 2006).

Pero también existen estudios acerca de los beneficios que traen los recursos audiovisuales en la construcción de la comprensión oral, los cuales aún son utilizados para complementar la enseñanza y aprendizaje del conocimiento de los programas de lenguas extranjeras disponibles hoy día en el mercado (Chao, 2014). Y es que los materiales multimedia son herramientas didácticas interactivas, considerados “tridimensionales” (auditivos, visuales y kinestésicos), de los que pueden hacer uso los estudiantes y docentes en la actualidad, abriendo toda una gama de posibilidades para la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de internet.

Consecuentemente, la e-pedagogía debería convertirse en la base metodológica que todo docente de educación virtual debería emplear para el desarrollo de sus clases a través de un ordenador, siendo necesario, una indispensable capacitación docente para garantizar una preparación e implementación ideal de estos procesos.

En lo concerniente al desarrollo de la comprensión oral, este debe entenderse como un proceso interactivo en donde el receptor posee la habilidad de comprender el

mensaje que se le está transmitiendo, para de manera verbal, reproducir a su vez la información recibida durante este proceso (García, 2013). En este sentido, existen diferentes mecanismos involucrados en este proceso, desde el inicio en la mente del emisor, y haciendo uso de su función argumentativa y creativa, se construye el mensaje a expresar, el conocimiento que tiene el hombre actual sobre el funcionamiento del idioma hace posible colegir esta idea (Corpas y Madrid, 2009).

Existe una identificación con la definición de comprensión oral en términos de que:

el proceso de comprensión oral está dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos que permiten la emisión, recepción y negociación efectiva y apropiada de los mensajes contenidos en los actos de comunicación, mediante el lenguaje verbal y no verbal (Pérez, 2006, p. 15).

En este sentido, se encuentran algunos tipos de ejercicios orales que promueven la fluidez verbal, y conllevan a los estudiantes a situaciones cotidianas, en donde priman las entrevistas, el trabajo grupal, los debates, y todo tipo de actividades que le permitan a los estudiantes interactuar entre sí, desarrollando las competencias orales necesarias para comprender otro idioma (Escobar, 2013).

EL MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL ASSURE APLICADO A LOS AVA

Para autores como Benítez (2010) los ambientes virtuales de aprendizaje son de suma utilidad especialmente para aquellos sistemas educativos que quieran extenderse más allá del aula y horario tradicional de clases, explica que son:

como guías o estrategias aplicadas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Constituyen la estructura sobre la cual se produce la instrucción de forma sistemática y sustentada en teorías del aprendizaje. Dichos modelos son aplicables en módulos para lecciones presenciales y en línea, para cursos de un currículo universitario. (p. 5)

En otras palabras, este modelo tiene muchísimas bondades si lo que se busca es agilizar de forma ordenada y progresiva el aprendizaje de los educandos. Para ello, el docente debe tener conciencia de los objetivos de aprendizaje y perfiles

de sus estudiantes, de tal forma, que pueda diseñar las actividades y colgarlas en una plataforma versátil y de fácil acceso, en función de las necesidades e intereses de sus pupilos, lo que sin ayudará a lograr los objetivos de aprendizaje con mayor rapidez.

En el caso puntual de la enseñanza de lenguas extranjeras, este modelo le exige al docente de idiomas un mayor compromiso con su praxis laboral, porque para llevar a cabo sus directrices en AVA por ejemplo, debe tener una planeación acorde no solo del nivel al que desea que sus estudiantes lleguen sino de las fortalezas y debilidades de toda la clase en sí. Esto se afirma partiendo de lo que Luzardo (como fue citado en Benitez, 2010) explica:

el diseño instruccional tiene una etapa de análisis la cual permite identificar la fuente del problema y definirlo. La segunda etapa es el diseño, se fundamenta en la etapa de análisis para pasar a la planeación y por último implementarlo en el salón de clase o en un ambiente de aprendizaje basado en la Web. (p. 4)

Es importante resaltar, nuevamente, el rol determinante del docente en el éxito de la aplicación de este modelo, porque dependerá de su guía y orientación para que realmente se alcancen los objetivos planeados.

CONSIDERACIONES FINALES

Es un hecho innegable que nadie es capaz de aprender y utilizar perfectamente una lengua si no lo hace con ayuda de otros. Por ello, se afirma que la implementación de herramientas como los AVA con recursos como el podcast, videoblogs y skipe no solo ayudarían a mejorar la comprensión y expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras de idiomas como el francés sino de cualquier otra, puesto que les permite a los educandos y profesores conectarse y apoyarse con otros sujetos cuyos propósitos de aprendizajes son parecidos o incluso, idénticos a los suyos.

Asimismo, se postula que la educación no debe quedarse atrás en esta era de la tecnología, si instituciones como las bancarias, judiciales y hasta religiosas, ya se ayudan con las plataformas digitales ¿por qué la educación no lo haría? Los estudiantes de la actualidad son asiduos usuarios de infinidad de redes sociales y plataformas digitales, cuya participación en su mayoría es por medio

de la expresión y producción oral, lo que supone un excelente recurso para la enseñanza de una segunda lengua.

De igual forma, las implementaciones de este tipo de plataformas tecnológicas le permitirán al docente ampliar su gama de estrategias especialmente aquellas en las que el estudiante puede autorregular su propio aprendizaje, puesto que se pueden elaborar catálogos de actividades que no limitarían la actividad del estudiante a un espacio y horario en específico. Es evidente el enorme potencial del uso de este tipo de herramientas, los docentes pueden no solo democratizar el aprendizaje en el sentido de que estos escenarios virtuales pueden ofrecer un acceso totalmente gratuito, colaborando con la evolución de la educación de forma sostenida.

A manera de colofón, se afirma que la educación pese a la resistencia de muchos factores, tarde o temprano se terminará de acoplar al mundo virtual en pro de mejorar su acceso, dinámica, interacción, economía de los recursos, flexibilidad espacial y horaria. Pero para que ello ocurra, los primeros que tienen que emplear este tipo de recurso virtual, son los docentes, puesto que es sobre sus hombros donde descansa la gran responsabilidad de impulsar o no, la innovación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, A. y Guatibonza, A. (2008). Descripción del uso pedagógico de herramientas tecnológicas provistas por la Pontificia Universidad Javeriana en la comunidad académica de la licenciatura en lenguas modernas en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (ingles-frances). Bogota, Colombia.
- Baca, V. (2010). EL PROYECTO ETWINNING. Contribuciones a las ciencias sociales. Eumed.net.
- Bartolotta, S. - Varela Méndez, R. (2007). "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para Turismo: italiano e inglés", EDUTECH, (X) 1-10.
- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de las lenguas, en Lenguaje. Lenguaje N°28, 24.

- Briceño, E., & Perez, A. (2001). Uso de las nuevas tecnologías como recursos para una enseñanza actualizada de lenguas extranjeras en la Universidad de los andes, núcleo Trujillo. ULA – NURR.
- Casero, E. (2016) La importancia de las tic para la enseñanza de idiomas en el aula multicultural (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid
- Chacin, J., & Negri, M. (2006). Resumen Uso del internet en la enseñanza de lenguas extranjeras.* La perspectiva de los docentes en trujillo, Venezuela. 11.
- Chao, K. -W. (2014). Estrategias didacticas mediadas con TIC en un curso de expresion oral francesa. Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), 1 - 30.
- Clavijo, A., & Quintero, L. M. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes de inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. Folios(36), 37-49.
- Corpas, M., & Madrid, D. (2009). Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española. Portal Linguarum, 129-145.
- Elkabas, C., Trott, D., & Wooldridge. (2005). Contributions de l'approche cybernautique à l'enseignement/apprentissage des langues secondes (L2). Toronto: CHWP, Universidad de Toronto.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
- Garcia, B. (2007). Ambiente virtual de aprendizaje para mejorar las habilidades de lecto-escritura en temas específicos de inglés. Bogota.
- Garcia, S. (2013). Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. España.

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2003). *Instructional Media and Technologies for Learning*. New Jersey: Pearson Education.
- López, F. y Londoño, L. (2013). Las TICs como potenciadoras en la adquisición de una segunda lengua en estudiantes de grado transición en el Jardín Infantil Fundadores de Manizales. Manizales, Colombia.
- McDougald, J. (2013). El uso de las nuevas tecnologías por parte de profesores colombianos de inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2).
- McKenzie, J. (2001). How teachers learn technology best. *From Now On The Educational Technology Journal*, 10(6), 14.
- Mendoza, P. y Galvis, A. (1999). Ambientes virtuales de aprendizaje: una metodología para su creación. *Informática Educativa*, 12(2), 295 - 317.
- Mercedes, M. (2012). La enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0 en entornos virtuales. España.
- Orozco, A. (2013). Uso de las TICs en el aula de lengua extranjera. Almería, España.
- Ortega, J. y Chacon, A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Piramides.
- Pérez, A. (2006). *Hablar en público y comunicarse correctamente*. Madrid: LIBSA.
- Rocha, H. (2013). Enseñanza de las lenguas modernas extranjeras mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación: el caso de las FES Aragón. México D.F.
- Ruiz, F. (2014). Ventajas del uso de las TICs para la enseñanza de lenguas extranjeras. España.
- Zambrano, W. R. y Medina, V. H. (2010). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento*, 24, 288- 303.

13

REFUERZO ACADÉMICO Y LA CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJES DE MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA MEDIA

ACADEMIC REINFORCEMENT AND CONSOLIDATION OF MATHEMATICS LEARNING IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Paola Nicole Córdova Viteri¹

Helder Marcell Barrera Erreyes²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador,

Sede Ambato

1 Estudiante de posgrado de la Maestría en Innovación en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia. <https://orcid.org/0000-0002-9407-9842> <https://bit.ly/2mv7gZN> paola25cordova1293@gmail.com +59398778091

2 Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato/Universidad Técnica de Ambato. Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado Superior en Competencias. Especialista en Currículo. Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Magíster en Lengua y Literatura. <https://orcid.org/0000-0001-8196-3797> <https://bit.ly/2mntnsL1> hbarrera@pucesa.edu.ec +593995384839

RESUMEN

En la actualidad diversos programas de acompañamiento estudiantil se han implementado en las instituciones educativas con el fin de apoyar a los estudiantes y permitirles alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada área y nivel educativo. El refuerzo académico se presenta como un proceso que favorece la consolidación de aprendizajes. En este estudio se analiza y se interpreta la manera como se aplica el refuerzo académico por parte de los docentes y la forma como los estudiantes lo perciben, específicamente en la asignatura de Matemática, la cual es considerada como una disciplina compleja, pues su enseñanza se basa en metodologías tradicionales, provocando en los estudiantes sentimientos de angustia, confusión y rechazo hacia la misma. La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo y cuantitativo, porque los datos se recogieron a través de observaciones de clase y listas de cotejo; a su vez se analizaron estadísticamente por medio de la aplicación de una prueba correlacional de PEARSON y una prueba de análisis de varianza ANOVA. El trabajo se ha desarrollado en dos instituciones educativas: una de tipo fiscal y la otra particular, con la finalidad de contrastar información y obtener resultados válidos y confiables. Se contó con la participación de docentes y estudiantes pertenecientes al quinto, sexto y séptimo grado de Educación General Básica.

Los resultados obtenidos demuestran que los procesos de refuerzo académico no son los que influyen en la consolidación de aprendizajes. Al contrario, la interiorización de saberes se debe y está relacionada con la calidad del docente, que sin duda es un factor determinante en el proceso educativo. De esta forma se destaca la importancia de atender oportunamente cada una de las necesidades de los estudiantes y de evaluar y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizajes, estudiantes de básica media, matemática, refuerzo académico.

ABSTRACT

At present, various student support programs have been implemented in educational institutions in order to support students and enable them to achieve the learning objectives of each area and each educational level. Academic reinforcement is presented as a process that favors the consolidation of learning.

This study analyzes and interprets the way in which academic reinforcement is applied by teachers and the way students perceive it, specifically in the Mathematics subject, which is considered as a complex discipline because its teaching is based in traditional methodologies, provoking in the students feelings of anguish, confusion and rejection towards it. The research is carried out with a qualitative and quantitative approach, because the data was collected through class observations and checklists; in turn, they were statistically analyzed through the application of a PEARSON correlational test and an ANOVA variance analysis test. The work has been carried out in two educational institutions, one of a fiscal type and the other one, with the purpose of comparing information and obtaining valid and reliable results. The participation of teachers and students belonging to the fifth, sixth and seventh grade of Basic General Education was included. The results obtained show that the academic reinforcement processes are not the ones that influence the consolidation of learning. On the contrary, the internalization of knowledge is due and is related to the quality of the teacher, which is undoubtedly a determining factor in the educational process. This highlights the importance of timely addressing each of the students' needs and of assessing and improving the teaching practices of teachers.

KEYWORDS: Learning, middle school students, mathematics, academic reinforcement.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas en todos sus niveles tienen como objetivo formar integralmente a los individuos, a través del desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades y competencias que les permita solucionar problemas de la vida diaria. Así mismo, los sistemas educativos procuran proporcionar una educación de calidad, considerándose las necesidades e intereses de cada estudiante, de esta manera, los procesos de formación académica se encuentran dirigidos a formar estudiantes capaces de construir aprendizajes significativos.

Las escuelas, colegios y universidades desean que todos sus estudiantes culminen con éxito el ciclo académico, sin embargo, esto es algo que no siempre se cumple, pues a diario encontramos estudiantes que presentan dificultades: no

asimilan ni integran los saberes, reprobaban materias, tienen bajos rendimientos académicos e incluso deciden recurrir a la deserción estudiantil.

En tal sentido, se han adoptado estrategias que a más de garantizar la permanencia estudiantil, mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, refiriéndose a la implementación de procesos de acompañamiento estudiantil, tutoría, retroalimentación o refuerzo académico.

Retroalimentar es una actividad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ya que implica darle información que le ayude a cumplir con los objetivos de aprendizaje. No es suficiente con decirle al alumno que su tarea está bien o mal, o corregirle aspectos de formato. La idea es ayudarlo a enriquecer su aprendizaje (Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014, p.200).

Cuando los procesos de retroalimentación se establecen de manera clara y oportuna, se logra beneficios tanto para el docente como para el estudiante; el docente analiza y reflexiona sobre su ejercicio profesional; mientras que el estudiante identifica sus fortalezas y debilidades. Por ello, estos procesos deben promover un cambio en todos los agentes educativos, se espera que el papel del profesor trascienda de las clases tradicionales y se convierta en un guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016).

Diversos estudios reflejan la importancia del refuerzo académico y sobre todo enfatizan en que este no es un proceso aislado que se puede realizar de manera improvisada, sino que al contrario, requiere de planificación, gestión y evaluación. Los procesos de refuerzo académico se dirigen a explorar los intereses de los estudiantes, a mejorar las metodologías de aprendizaje, a guiar en situaciones especiales, otros. Hay que tomar en cuenta que los refuerzos académicos no solo involucran conocimientos pedagógicos sino que abarcan también las habilidades prácticas. De este modo, es fundamental distinguir las modalidades, los tipos y los requerimientos necesarios para la aplicación de refuerzos académicos. Muñoz Moreno y Gairín Sallán (2013), afirman que las siguientes modalidades son las más relevantes en el proceso de mejoramiento académico:

- Refuerzo personalizado: ayuda al estudiante a solventar dificultades e inquietudes en las diversas asignaturas.
- Refuerzo entre iguales: asesoría que brindan los estudiantes de cursos superiores a los compañeros de cursos inferiores.
- Refuerzo virtual: a más de complementar a las anteriores modalidades, la red es de gran utilidad para aspectos relacionados con el aprendizaje.

A su vez, Canabal y Margalef (2017), citando a Hattie y Timperley (2007), distinguen cuatro tipos de refuerzo académico:

- Centrado en la tarea: proporciona al estudiante información sobre los logros alcanzados y también se corrigen los errores.
- Centrado en el proceso de la tarea: información sobre procesos cognitivos y estrategias usadas.
- Centrado en el contenido: abarca los conceptos o temas a tratarse.
- Centrado en la propia persona: resalta el desarrollo personal, esfuerzo y compromiso con los aprendizajes.

Sin duda alguna, el refuerzo académico forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a más de utilizarse como medio para evaluar los conocimientos, también se constituye como una herramienta de control de calidad, que guía y acompaña al estudiantado. Por lo cual, Alvarado García (2014), citando a Jackson y Graesser (2006), coincide en que los procesos para fortalecer los aprendizajes requieren de las habilidades pedagógicas por parte de los tutores, la motivación de los estudiantes y el compromiso de ambas partes. En este sentido, lo que se busca, es cambiar el pensamiento de que la educación tiene únicamente como objetivo la asignación de notas y enfocarnos en enriquecer los vacíos de aprendizaje, pues los estudiantes afirman que les gusta contar con una forma de apoyo pedagógico que les permita consolidar sus aprendizajes y mejorar el rendimiento académico (Lozano Martínez y Tamez Vargas, 2014).

Hoy, la Matemática es una de las asignaturas en la cual la mayoría de educandos presentan dificultades. Es una disciplina muy temida por los estudiantes y generalmente es en la que se presentan más bajos rendimientos. Lo dicho

anteriormente se ha convertido en una concepción que ha traspasado generaciones. En varias ocasiones las creencias negativas de los estudiantes puede afectar el aprendizaje de la Matemática, no obstante, existen otros factores que pueden hacer que el problema se agudice: maestros conformistas, aprendizajes memorísticos, metodologías tradicionales, desequilibrio en las actitudes, sentimientos y emociones de las personas. Gamboa Araya (2014) afirma:

En la enseñanza de la matemática, las actividades didácticas que el docente plantea no son percibidas de la misma forma por todos sus estudiantes y las emociones que estas generen en cada uno de ellos dependerán de lo que sientan, cómo perciban al profesor, la asignatura y cómo se enfrenten a esta. Algunos expresan satisfacción, reto, alegría y ánimo; mientras que otros sienten desesperación, tristeza, desánimo y estrés, lo que puede contribuir o afectar su aprendizaje (p.124).

Conocer las necesidades de los estudiantes permite generar propuestas de cambio y estas a su vez promueven aprendizajes significativos y los consolidan, de allí, la importancia de centrarnos en el rol docente; Gamboa Araya (2014), citando a Lamas (2010), coincide “Un docente poco accesible, intimidante, que planifica el proceso de enseñanza centrado en él y su trabajo, que no considere las diferencias individuales (...), generará una mala imagen en el estudiante y hacia la materia” (p.128).

Por otro parte, es justo analizar las estrategias en el aprendizaje de la Matemática, las cuales se vienen aplicando y lamentablemente no alcanzan los resultados esperados. Gasco Txabarri (2016), citando a Badia et al. (2012), concibe a las estrategias como “procesos cognitivos, como procesos de toma de decisiones situados y dependientes del sistema educativo y, por último, como competencias para la resolución satisfactoria de problemas de aprendizaje” (p.489). De igual manera, Gasco Txabarri (2017), citando a Beltrán (2003), afirma:

Las estrategias se pueden considerar operaciones realizadas por el pensamiento cuando tiene que enfrentarse a la tarea del aprendizaje. En consecuencia, no son meras técnicas de estudio ya que tienen un carácter intencional e implican un plan de acción, mientras que las técnicas son mecánicas y rutinarias (p.48).

Sin importar el área de educación, lo que se espera de manera global, es que los estudiantes desarrollen un aprendizaje autónomo, es decir, que alcancen el meta-aprendizaje, para lo cual, se requiere del empleo de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

- Estrategias cognitivas: aluden al procesamiento de la información.
- Estrategias metacognitivas: relacionada con la toma de decisiones.
- Estrategias afectivas: involucra los aspectos motivacionales.

En tal sentido, el papel que desempeña el docente en las aulas, así como las estrategias que emplea, son dos aspectos que deben pasar por las fases de planificación, organización y evaluación; solo así se logrará que los docentes cumplan con éxito su desarrollo profesional y que los estudiantes superen las dificultades académicas. En este punto es necesario hacer una pausa para preguntarnos, sí, lo mencionado anteriormente se cumple a cabalidad? La respuesta sin duda es que no, porque en pleno siglo XXI los docentes aún afirman que las estrategias de enseñanza que usan no consideran la aplicación de juegos matemáticos, porque al juego se lo considera como una pérdida de tiempo; no usan el material educativo concreto y se limitan en la aplicación de nuevas estrategias; razones suficientes para que los estudiantes no alcancen los objetivos de aprendizaje y tengan que recurrir a las pruebas de recuperación, las cuales tienen ejercicios similares a los planteados en las horas de clase y por lo tanto solo favorecen a que se adquieran aprendizajes memorísticos (Davila Perales y Gonzáles Soto, 2014).

Según Barrera Erreyes, Barragán García y Ortega Zurita (2017) se habla de la aplicación de estándares de calidad educativa, de un nuevo ajuste curricular implementado desde año 2016 para Educación General Básica y Bachillerato, que presume que los estudiantes desarrollarán conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas, en contextos diferentes para la resolución de problemas. Por otra parte, la Universidad supone que los estudiantes que culminan los estudios de bachillerato estarán listos para desarrollar las competencias que se requieren en este nivel educativo y posteriormente para su vida profesional. La presente investigación detalla las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje, así

como las concepciones sobre la situación actual de la educación en Ecuador. En el transcurso de nuestra vida pasamos más de 18 años en las aulas, entonces la gran pregunta es ¿Por qué no tenemos las competencias necesarias para ser los mejores?, ¿Será que no existe una verdadera coherencia estructural entre la educación inicial, la educación básica, el bachillerato y la Universidad?, ¿Es verdad que la educación tradicional era más eficiente que la actual?, estas y muchas más, son las preguntas que los ciudadanos se formulan cuando se dan cuenta que en la actualidad no cuentan con las herramientas necesarias para ser, saber, hacer y emprender.

“author”:[{“dropping-particle”：“”,“family”：“Barrera Erreyes”,“given”：“Helder Marcell”,“non-dropping-particle”：“”,“parse-names”：false,“suffix”：“”},{“dropping-particle”：“”,“family”：“Barragán García”,“given”：“Teresa Marlene”,“non-dropping-particle”：“”,“parse-names”：false,“suffix”：“”},{“dropping-particle”：“”,“family”：“Ortega Zurita”,“given”：“Grace Elaine”,“non-dropping-particle”：“”,“parse-names”：false,“suffix”：“”}],“container-title”：“Revista Iberoamericana de Educación”,“id”：“ITEM-1”,“issue”：“2”,“issued”：{“date-parts”：[[“2017”]],“page”：“9-20”,“title”：“La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente”,“type”：“article-journal”,“volume”：“75”},“uris”：[“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=0b5d1c00-f1e0-451a-9a5e-a00b8f50c12a”]],“mendeley”：{“formattedCitation”：“(Barrera Erreyes, Barragán García, & Ortega Zurita, 2017, la tarea de enseñar y aprender es una constante incertidumbre, porque en los últimos años se han venido implementado una serie de cambios que realmente no evidencian la revolución educativa que necesitamos. Es así que varios autores han investigado sobre la importancia del estudio de la Matemática y la influencia de esta disciplina en el desarrollo académico de las personas. Para Alsina (2016), “en el ámbito de la educación matemática se ha producido una transformación de los currículos desde una visión tradicional orientada a la adquisición de contenidos hacia un enfoque renovado cuya finalidad es el desarrollo progresivo de la competencia matemática” (p.7-8). Las competencias matemáticas buscan alcanzar el éxito académico y que los estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos en realidades de la vida cotidiana. Alsina (2016), citando a Niss (2002), define la competencia matemática como “la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos y situaciones en las que las matemáticas juegan o pueden desempeñar un papel” (p.10).

De esta forma, se manifiesta que la consolidación de aprendizajes de Matemática se encuentra estrechamente ligada con la práctica docente, pues esta es la que determina el aprendizaje del estudiante. En este sentido, las actividades competenciales que se plantean en el aula deben considerar: las diferentes necesidades de los estudiantes; los métodos de enseñanza; la escolarización durante los primeros años, la identificación de dificultades y los aspectos motivacionales. En educación, la aplicación de estas medidas, evita los aprendizajes nulos, la falta de comprensión, el desinterés; y, al contrario, se fortalece el razonamiento, la solución de problemas y el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y cuantitativo. Cualitativo, debido a que la investigación se apoya en la técnica de la observación. Los docentes durante sus clases de refuerzo académico en la asignatura de Matemática, fueron observados y evaluados; así mismo a los estudiantes se les aplicó una lista de cotejo con la finalidad de evidenciar la forma como ellos asimilan este proceso. De igual forma, la investigación se complementa con el enfoque cuantitativo, debido a que los datos obtenidos se analizan de forma estadística.

Se opta por estos enfoques porque el propósito general del estudio es analizar los procesos de refuerzo académico y determinar si son o no influyentes en la consolidación de aprendizajes. En este caso, se conoció la manera como se les brinda refuerzo académico a los estudiantes en la asignatura de Matemática, y el rol que cumplen los docentes en dicho proceso; también se analizó la forma cómo los estudiantes perciben e interpretan las actividades de este proceso. Se observó de manera rigurosa a los estudiantes, a los docentes y a la interacción entre ambos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se contó con el apoyo de Alsina y Coronata (2014), quienes han elaborado y analizado la validez de un instrumento de evaluación que mide la presencia de los procesos matemáticos en las prácticas docentes. “La evaluación de prácticas docentes que incorporen los procesos matemáticos de forma sistemática como herramientas para trabajar los diferentes contenidos requiere elaborar indicadores de referencia que permitan analizar la presencia o no de los procesos en dichas prácticas” (Alsina, 2016, p.21). Este instrumento de evaluación incluye cinco categorías que se corresponden con los cinco procesos matemáticos:

resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación, y representación.

Posteriormente con Maurandi, Alsinay y Coronata (2018), se ha analizado la fiabilidad del instrumento mediante juicio de expertos; se ha obtenido un coeficiente alfa de Cronbach medio de .832 que basado en puntuaciones estandarizadas, muestra que la consistencia interna es buena.

El estudio se realiza en dos instituciones educativas, una de carácter público: Unidad Educativa "Picaihua" y la otra de tipo particular: Unidad Educativa "La Inmaculada", en ambas se cuenta con la participación de docentes y estudiantes pertenecientes al quinto, sexto y séptimo grado de Educación General Básica.

RESULTADOS

Los procesos de refuerzo académico aplicados por los docentes a los estudiantes durante las horas de clase de Matemática, arrojaron resultados que muestran que no son estos procesos los que influyen en la consolidación de aprendizajes. Al contrario, la integración e interiorización de saberes se debe a la esencia del docente, es decir, el rol que este desempeña en el proceso educativo.

Lo que se deseaba conocer es si el refuerzo académico influye en la consolidación de aprendizajes de Matemática en estudiantes de Básica Media, para lo cual se aplicaron las pruebas estadísticas de PEARSON y ANOVA. PEARSON hace referencia a la aplicación de pruebas correlacionales y ANOVA alude a las pruebas de análisis de varianzas.

Por medio de la aplicación de la prueba estadística de PEARSON, se obtuvieron resultados en cuanto a la correlación existente o no entre la valoración del proceso de refuerzo académico aplicado por los docentes con los resultados de la evaluación de aprendizajes de Matemática de los estudiantes de Básica Media. Se consideró el trabajo con datos escalares, por lo tanto, se requiere una prueba de normalidad. Se trabajó con dos muestras iguales a 8, equivalentes al número de docentes que formaron parte de la investigación, con los promedios de sus respectivos cursos.

Tabla 1: prueba de normalidad.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Valoración del refuerzo académico del docente	,903	8	,310
Promedio de la evaluación del aprendizaje de los alumnos del curso	,862	8	,125

Fuente: elaboración propia con el software SPSS.

El cálculo realizado mediante el software estadístico SPSS revela que las series de datos son normales.

Por el tipo de variables planteadas (refuerzo académico y consolidación de aprendizajes de Matemática) en el problema de investigación, y las técnicas y herramientas de recolección de información, se optó por una prueba paramétrica para la validación de la hipótesis estadística planteada. Su cálculo se muestra a continuación:

Tabla 2: prueba paramétrica.

Correlaciones			
		Valoración del refuerzo académico del docente	Promedio de la evaluación del aprendizaje de los alumnos del curso
Valoración del refuerzo académico del docente	Correlación de PEARSON	1	,543
	Sig. (bilateral)		,164
	N	8	8
Promedio de la evaluación del aprendizaje de los alumnos del curso	Correlación de PEARSON	,543	1
	Sig. (bilateral)	,164	
	N	8	8

Fuente: elaboración propia con el software SPSS.

Los resultados del cálculo muestran que el valor de prueba (Sig.) es mayor al nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), por lo tanto, se acepta la hipótesis nula que indica que: "No hay correlación entre la valoración del proceso de refuerzo académico aplicado por los docentes con los resultados de la evaluación de aprendizajes de Matemática de los estudiantes de Básica Media". En la mayoría de casos, los docentes aseguran que si un estudiante no asimilo correctamente los conocimientos de una clase, lo podrá afianzar en las clases de recuperación o ayuda pedagógica; no obstante, los resultados permiten darnos cuenta que no es propiamente el refuerzo académico el que mejora los aprendizajes. Puga Peña, Rodríguez Orozco y Toledo Delgado (2016), afirman:

Se busca viabilizar la concienciación de la necesidad de un cambio en el enfoque y mediación del proceso de aprendizaje de la enseñanza de la matemática. Se plantea que el problema está en entender que las metodologías que se utilicen en la enseñanza de cualquier rama del saber no necesariamente representan un factor de mejoría en los procesos educativos, aquí se afirma que lo importante debe ser propiciar un cambio de paradigma en educación que transite definitivamente desde el modelo conductista, que en la práctica aún se utiliza en nuestras aulas, y que fue propio de los siglos XIX y XX, a un modelo de carácter socio-cognitivo que reenfoque la educación posicionándola en el siglo XXI y para esto se precisa que la educación se oriente al desarrollo de capacidades y valores, donde los contenidos y los métodos solo constituyen los medios para obtener dicho desarrollo, mismo que servirá para toda la vida (p.198-199).

Para dar realce a los resultados expuestos anteriormente, también se aplicó la prueba estadística ANOVA, porque se quiso probar si como variable interviniente, la influencia del docente afecta los resultados. El cálculo realizado revela que la serie de datos son normales, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 3: Resultados de las listas de cotejo aplicadas a los niños.					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2766,993	7	395,285	26,416	,000
Intra-grupos	4878,160	326	14,964		
Total	7645,153	333			

Fuente: elaboración propia con el software SPSS.

Los resultados del cálculo muestran que el valor de prueba (Sig.) es menor al nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, que indica que: “La media aritmética de la evaluación de aprendizajes matemáticos es diferente al menos para un grupo de estudiantes, de alguno de los docentes que intervinieron en la investigación”.

Esto quiere decir, que existe evidencia estadística suficiente para afirmar que el docente influye en la consolidación de aprendizajes de Matemática en estudiantes de Básica Media. En base a ello, Yoppiz Fuentes, Cruz González, Gamboa Graus y Osorio Rodríguez (2016), citando a Shulman (1996):

Refuta la idea de que para enseñar un tema matemático es suficiente tener un dominio del mismo y algunas nociones acerca de didáctica y pedagogía; por el contrario, argumenta que en lugar de comprender el contenido matemático para sí mismo el profesor debe ser capaz de descifrar el contenido matemático en nuevas formas, reorganizarlo, secuenciarlo y presentarlo a través de actividades y ejemplos que despierten la atención del estudiante y le faciliten su aprendizaje (p.157).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten identificar la realidad de las instituciones educativas y hacen reflexionar sobre la calidad educativa que se está ofertando a los estudiantes, pues no es de ahora, ni con este estudio, que se evidencie las falencias de los sistemas educativos. Desde hace mucho tiempo se tiene conocimiento de las incongruencias existentes en las mallas curriculares, las dificultades de aprendizaje, la falta de capacitación de los docentes y otros problemas.

Sin duda alguna, aún se evidencia la práctica de pensamientos y metodologías tradicionales, así como la falta de capacitación docente, pues son pocos los maestros que verdaderamente se preocupan por el bienestar personal y académico de sus estudiantes. La mayoría de ellos, se encuentran realizando una serie de papeles burocráticos, que en muchos casos son innecesarios y lo único que hacen es abrumar al docente, quitarle tiempo y limitan la relación docente-estudiante.

Si el docente no tiene tiempo ni siquiera para realizar los trámites mencionados anteriormente, mucho menos podrá concentrarse en ejercer correctamente su profesión, por ese motivo, es que aún tenemos estudiantes que no cumplen con los objetivos de aprendizaje esperados. En este sentido, también es importante aclarar que en ciertas situaciones los estudiantes no logran consolidar los aprendizajes porque en el camino de la vida estudiantil se encuentran con docentes que solo se dedican a la transmisión de conocimientos, utilizan metodologías inapropiadas y no prestan atención a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

El lograr mejoras en los procesos de enseñanza y la práctica profesional, nos hace recapacitar en cuanto a los cursos de capacitación y actualización docente, afirmando que estos no representan una pérdida de tiempo, pues el mundo atraviesa por graves problemas sociales y ambientales, necesitando docentes que no solo consideren la parte cognitiva de sus educandos, sino también que se preocupen por entregar al mundo seres críticos, humanistas, creativos y democráticos, capaces de desarrollarse y colaborar con la sociedad.

La educación se concibe como un proceso de la sociedad, para el desarrollo de las potencialidades de las personas desde tres ejes fundamentales, lo cognitivo, lo afectivo y la arquitectura del conocimiento, garantizando la asimilación de experiencias sociales, pero de manera especial que los individuos se relacionen de forma innovadora a través del saber hacer, del saber ser y del saber conocer (Puga Peña et al., 2016).

CONCLUSIONES

Es indudable que los sistemas educativos necesitan de manera urgente una evaluación profunda que permita determinar las debilidades de los procesos educativos. De esta forma se podrá plantear las soluciones pertinentes y se trabajará en beneficio de la calidad educativa.

En relación con lo anterior, los estudiantes generalmente requieren de procesos de acompañamiento pedagógico porque presentan dificultades para alcanzar los logros establecidos en cada una de las áreas de desarrollo. Por tal motivo, es que a nivel mundial se recurren a las estrategias de refuerzo académico, las cuales necesitan de una correcta planificación e implementación, pues no en todos los casos, estas se centran en reforzar las habilidades y competencias necesarias.

Es así que las actividades planteadas durante este proceso deben ser específicas y usadas en el momento oportuno, no cuando ya los estudiantes presentan confusión y agobio.

La enseñanza de la Matemática requiere de mucho esfuerzo y dedicación, por ello, los docentes deben buscar nuevas didácticas, pedagogías o metodologías que permitan la dinamización de la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. De esta manera los estudiantes podrán alcanzar aprendizajes matemáticos significativos.

La educación, sin duda alguna, debe centrarse en formar integralmente a los individuos, permitiéndoles ser personas capaces de desenvolverse de manera autónoma en cualquier situación de la vida real. De allí, la necesidad de centrarnos en la práctica de los docentes, ya que solo así se podrá garantizar una educación de excelencia, teniendo siempre presente que los estudiantes no sólo deben mostrar progresos a nivel cognitivo, sino también en lo que concierne a cada área de desarrollo: social, afectiva, lingüística y otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática «Thales»*, 33(92), 7-29.
- Alsina, Á., & Coronata, C. (2014). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 23-36.
- Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación n línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>
- Barrera Erreyes, H. M., Barragán García, T. M., & Ortega Zurita, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7522629>

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje.
- Davila Perales, D., & Gonzáles Soto, T. N. (2014). Programa lúdico y aprendizajes matemáticos en el organizador números , relaciones y operaciones en Primaria. 3, 17-24.
- Gamboa Araya, R. (2014). Relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 18(2). <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.6>
- Gasco-Txabarri, J. (2017). Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 47. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638>
- Gasco Txabarri, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- Lobato Fraile, C., & Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398.
- Lozano Martínez, F. G., & Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12684>
- Maurandi, A., Alsina, Á., & Coronata, C. (2018). Los procesos matemáticos en la práctica docente: análisis de la fiabilidad de un cuestionario de evaluación. *Educatio Siglo XXI*, 36(3 Noviembre), 333-352. <https://doi.org/10.6018/j/350031>
- Muñoz Moreno, J. L., & Gairín Sallán, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. (2012), 171-192.
- Puga Peña, L. A., Rodríguez Orozco, J. M., & Toledo Delgado, A. M. (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Sophía*, 1(20), 197. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.09>
- Yoppiz Fuentes, Y., Cruz González, A., Gamboa Graus, M., & Osorio Rodríguez,

G. (2016). Alternativa didáctica para contribuir al perfeccionamiento de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la carrera Licenciatura en Educación Matemática-Física. Revista Boletín Redipe, Vol.5, N°. 5, 2016, págs. 147-164.

14

**SIGNIFICANT EXPERIENCE:
ACADEMIC WRITING AND
COLLABORATIVE WORK IN MASTER
OF EDUCATION**

**EXPERIENCIA
SIGNIFICATIVA: ESCRITURA
ACADÉMICA Y TRABAJO
COLABORATIVO EN LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN**

Edwin Mauricio Santa Jiménez¹

Claudia María Mesa Torres²

Isabel Cristina Aristizabal Zuluaga³

Universidad Pontificia Bolivariana

Colombia

¹ Edwin Mauricio Santa Jiménez edwin.santa@udea.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-6014-9662>

² Claudia María Mesa Torres clamame2016@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5508-4710>

³ Isabel Cristina Aristizabal Zuluaga isabelaristizabalzuluaga@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6773-6934>

RESUMEN

En el siguiente texto se narra las experiencias en torno a la escritura académica mediante el trabajo colaborativo en el grupo de trabajo conformado por Isabel Aristizabal, Mauricio Santa y Claudia Mesa con la dirección de la docente Mercedes Vallejo, integrante del grupo de investigación EAV (Educación en Ambientes Virtuales), en torno a la tesis de grado de la maestría en educación con énfasis en ambientes de aprendizaje mediados por TIC (Tecnologías de información y de la comunicación)” de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia, la cual se denomina “Efectos en las prácticas pedagógicas de los docentes que han desarrollado experiencias significativas con inclusión digital postuladas al Premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2010-2013.

Palabras clave: Experiencia Significativa, Trabajo Colaborativo, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Entornos Virtuales para la Educación, Escritura Académica.

ABSTRACT

The following text narrates the academic writing experience of the collaboration of an academic team work, composed of Isabel Aristizabal, Mauricio Santa and Claudia Mesa as directed by Mercedes Vallejo, membership researcher in Virtual Environments for Education (VEE) Research Group, about the degree thesis of the “Master in Education, with focus in learning environments mediated by ICT” in Pontifical Bolivarian University of Medellin-Colombia, which is called “Effects on teacher’s pedagogical practice that have developed significant experience with digital inclusion after receiving the award “Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación 2010-2013.”

KEY WORDS Significant Experience, collaborative Work, Information and Communication Technologies, Virtual Environments for Education, Academic Writing.

DESCRIPTION

The time period addressed in the thesis is from January, 2014 through February, 2016. The objective is to understand the effects of the award on the quality, improvement and transformation of actions and pedagogic issues in the context of teachers and teaching directors in the formulation of educational public

policies. It also serves as an input for the inter-institutional macro-project "Experiences and quality on the pedagogical practices and educational issues in context of teachers and teaching directors postulated to the award "Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación 2010-2013." It studies different populations according to the specific areas for which advisor Mercedes Vallejo and her colleagues are responsible.

That's why, below is the dynamics of collaborative work chronologically in the thesis, that fit in the qualitative methodological processes. The population investigated are teachers and teaching directors in the employment of educational institutions nominated for the award "Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación". The units of analysis for the case study are each application to the award, that describes a particularly significant experience.

CONTEXTUALIZATION

In the Second Semester of 2013 the University of Antioquia, EAFIT University, San Buenaventura University, Colombia National University and Pontifical Bolivarian University contacted candidates for the Master's Programs in Education. The Pontifical Bolivarian University has two emphases: Teacher thinking-training and learning environments mediated by ICT. The authors of this experience presented their application through a preliminary draft and before the end of 2013, they were chosen for the Program and informed via e-mail.

PROGRAM INITIATIONS

In January 2014, the research project began " through the seminar of investigation course " under the instructor Mercedes Vallejo. The preliminary goal was oriented to the needs of the respective educational institutions' working circles in each students' respective areas: Claudia in the field of chemistry, Isabel in the area of computer science, and Mauricio in the area of physical education. However, the instructor of the course suggested that it was not pertinent to start with the project due to the scope, impact, and viability. Therefore, these students plus a fourth student were advised to opt for alternative blueprints that were generated within the VEE Research Group.

The team discussed their willingness to postpone their initial thesis proposals during the following week to identify the weaknesses, opportunities, strengths, advantages, and disadvantages of the new project direction as well as personal availability to actively collaborate in a thesis. The fourth partner decided to work

individually, while the others chose to collaborate as a team.

The academic team determined the research question, objectives and it agreed face-to-face periodical meetings within the facilities of the UPB, on Fridays before to classes and on Saturdays after classes in the afternoon. The students and the thesis director agreed to meet once every two weeks, to present highlights of their work in the macro-project; later they made respective record. It allowed the advancement of the Problem Statement presented on the first socialization of the thesis in the research seminar course. The team members began to clear their conceptual and contextual doubts; Claudia also facilitated the issue understanding to her partners, because she participated for the award previously.

The students continued with the activities in the program courses, they attempted to mainstream the activities assignments to nourish the Theoretical Framework; bibliographical search also began while they examined documentary information to add it to the research.

On July 12th, 2014, the academic team work presented the advances of the thesis in the research seminar. It, also, identified that, along with the other problematic axes of the program, the academic load increased exponentially. The students' extra class meetings were based on the thesis and other subjects. However, these products did not remain isolated, but were included in the report.

During the activity, it was identified that this type of research had a qualitative methodological conception, as it made special emphasis on the valuation of the subjective and the experiential and on the interaction between research subjects (Galeano, 2004, p. 18). The research method was the case study that implied an exercise of inquiry which was characterized by the systematic examination of the nominations to the prize. This research created interpretation through the instruments of data collection.

In this phase, individual qualities were identified for each team member in respect to their academic writing. Each student was responsible for their own submissions. Inaccuracies were noted with regard to grammar and argument; strengths were identified with respect to the operational development of the thesis. Isabel was a specialist in the search for information, Mauricio dominated the design of formats and APA style and Claudia was skilled in triangulation

and the design of tables. Adding to the communication system was face-to-face meetings and phone calls, along with the incorporation of email and social networks, especially WhatsApp and Facebook. The latter, allowed communication with other Masters students, the work teams and teachers.

On November 8th, 2014 the team had the first extra-class socialization at the University of San Buenaventura. The aim was to expose the advances of the thesis within the context of the macro-project. They were fed by issues that contributed to the thesis and strategies for future presentations. The thesis director was responsible for the inter-institutional macro-project, also he participated in the awarding of the prizes for the quality of education. This occurred on November 12th, 2014 in Medellin Metropolitan Theater and initiated the collection of the archives, which the education secretary forwarded to Mauricio. Next, he organized the database into their respective categories and distributed the updated information to the academic team work. These files became the population universe with a total of 484 applications between the years 2010 and 2013.

THE KNOT OF RESEARCH

In the second part of this experience, the preparation, application, systematization and documentary research stages regarding the Data Collection Instruments were started, specifically: documentary analysis, survey research, interviews and focus group research. Together the students designed tables to compare the information gathered using a Microsoft Office Excel spreadsheet, although they had differing levels of intensity in their work schedules. On September 13th 2014, the reading of applications, 484 in total, began as well as their interpretation through documentary analysis.

The sample selection was made through a non-probability sampling technique when reading the applications, to identify the required categories of research. There were 347 applications selected in total, the students developed the activity in that moment easily. The second step was the descriptors tracing through the segmented reading of the filtered files wherein 42 applications were obtained. The level of demand in reading was significant, it was for that reason students met high concentration in one of their residences during two days; the sample selection was reduced further to 33 applications. Four more applications, however, were filtered out as they had not the characteristics for this study after

the debate, the positions became more evident and difference discussed in the project interests. For all this, the applications in dispute finally totaled 29 and it had likewise strengthened the thesis domain.

The initial contact with teachers (29 teachers) to participate in this research is done via a letter. A team member is assigned to send and receive the information via email. Then, another member is accountable for the participation and confirmation via telephone. In addition, a third member will be looking for data storage devices such as camcorders, voice recorders, and printed materials among other things.

After discussing the meeting's programming with the teacher's colleague and filling out printed surveys, on November 13th, 2014 interviews began.

The interviews followed an unstructured model and therefore questions were designed and formulated to create a fluid environment, so that the interviewee expressed himself or herself freely. Interviewees determined the meeting conditions, while Interviewers were mobilized themselves to the educational institutions. To potentiate coverage, they established their areas according to the institution's location; for example, Isabel conducted the interviews in the north of the city, Mauricio did them in the south, Claudia in the west, and Mercedes in the east and downtown Medellin. The students traveled together during several interviews, due to distance, conditions and social issues in some Medellin neighborhoods, such as the so-called invisible borders where visitors could not pass across some city areas for the common crimes and robberies.

On November 15th, 2014, the academic team had the second exhibition of the thesis advances in the research seminar, also, they discussed the progress of the project and shared fieldwork strategies and logistics recommendations to their classmates; until that moment, it was the only project in that phase.

During holiday season, the thesis work intensity diminished. Students attended family, social and personal activities; however, the exercise around the thesis was constant and communication through social networks and mail continued. At the end of holiday season, they resumed activities and participated again in the weekly meetings to update, contextualized and started the remaining interviews. This period was an intense time for the team, because they needed to collect information. At the conclusion of the exercise, it was found that a total

of 22 surveys with their respective interviews; this corresponded to the fourth and last criteria of sample selection: willingness to volunteer.

After adjusting the fieldwork result of the thesis, the students displayed it on March 21, 2015 in the research seminar. The objective of the meeting was to demonstrate the progress of gathering information. The team had a temporary advantage over their colleagues and shared with other students their progress of the information analysis.

The team and the thesis director decided to build an academic article and a PowerPoint presentation about the research macro-project. They were presented at the "Jornadas del Maestro Investigador XIV Jornadas y II Congreso Internacional del Maestro Investigador." The application was approved and the exposition was shown on March 28th, 2015, at the Pontifical Bolivarian University in Medellín. The article was subsequently published as a chapter of memory (Vallejo, Santa, Mesa & Zuluaga, 2015).

Students analyzed the surveys to make a characterization of nominated teachers for the award, through a matrix diagram for survey analysis. The team members distributed and transcribed the interviews of audio files in Microsoft Office Word format, an exercise simple in practice but demanding in theory. They took advantage of the school and work recess of the holy week and met in one of their homes to continue the analysis of interviews, through a matrix diagram for interview analysis. The reading of interviews became extensive but direct. Since there were new and unknown issues, it fulfilled what Kabalen (1998) calls the "levels of reading", conformed by literal reading; inferential reading and analog reading. This allowed to deepen the analysis.

The last Data Collection Instrument applied to validate the data obtained from the previous instruments, was the focus group. After the survey and interview, the sample selection of teachers selected were invited by email to participate in the meeting on May 23th, 2015. Again, students assumed the logistics tasks. During the mid-year vacation season in 2015, students increased their participation in the development of the thesis. The operative work decreased, the conclusions and results were constructed and the thesis writing was refined. This became a period of intense consultation, although in the last semester of the program, the only course was the research seminar. This however did not

mean less work...meetings and consultations with the thesis director increased, but the illusion of obtaining the academic title promptly encouraged the work team.

THE PROLOGUE OF THE EXPERIENCE

At the conclusion of the thesis writing, the text was sent to the APA style format expert for correction and verification. A week after that phase was completed, the text was given to the thesis director who endorsed it and gave the it the approval for the next stage, the evaluators. Finally, the thesis was sent on November 6, 2015, to the coordinator of the Masters in Education, with focus in learning environments mediated by ICT. He was in charge of looking for internal and external evaluators. The same day in Pontifical Bolivarian University, the thesis director shared the results of her thesis with respect to the macro-project with her team of co-researchers.

Evaluators returned the corrections of the thesis to the students, first, the external evaluator did it on November 30, 2015, after, the internal evaluator on December 10, 2015; during December, the academic work team met to apply the recommendations of the evaluators, and the text is delivered directly to the coordinator of the master's degree program, and the thesis support process began. It was summoned for on January 22, 2016.

Finally, before the thesis defense, the students met again in one of their homes and rehearsed the presentation repeatedly. Although, by that date they had learned the subject with conviction, it remained necessary to refine subjects regarding the presentation protocol. During the thesis defense, the nervousness in the students became evident. Nevertheless, it was successfully delivered, and herein the importance of collaborative work was showcased. According to Kezar & Lester (2009), shared effort allows a thesis project to be carried out in an efficient way. The recommendations of the jury are welcome and are considered for the next publications of the thesis in book, scientific article, and academic article format. Graduation takes place on February 26th, 2016, in the facilities of the UPB. It was shown that it was possible. It was done!

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Galeano, E. (2004). Estrategias de investigación cualitativa. Medellín: La Carreta.
- Kabalen, D. (1998). La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. 3a. ed. México: Trillas: ITSM.
- Kezar, A. & Lester, J. (2009). Organizing Higher Education for Collaboration: A Guide for Campus Leaders. San Francisco, CA: John Wiley & Sons,
- Santa, M. Mesa, C. Aristizabal, I. (2015). Efectos en las prácticas pedagógicas de los docentes que han desarrollado experiencias significativas con inclusión digital postuladas al Premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación 2010-2013. Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Santa, M. Mesa, C. Aristizabal, I. (2015). Inclusión digital en la calidad de la educación. Editorial Académica Española (EAE).
- Vallejo, A. Santa, M. Mesa, C. & Zuluaga, I. (2015). Calidad y tic: una relación en busca de la transformación en la educación. pg. 569-589, En XIV Jornadas II Congreso internacional del maestro investigador: investigar en educación y educar en investigación, Avances y perspectivas.
- VEE (Virtual Environments for Education). Researcher Group, Grupo de Investigación EAV (Educación en Ambientes Virtuales). (2014). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

15

LAS REDES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA¹

SOCIAL NETWORKS AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Derly Cervantes Cerra²

Universidad del Atlántico

¹ Este artículo de reflexión deriva del trabajo de tesis de maestría: *¿La utilización de la red social Blaving puede mejorar la fluidez en la producción oral de los estudiantes de FLE (francés Lengua Extranjera)? Caso de los estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico (Colombia), presentado en la Universidad de las Antillas, Mención: artes, Letras y Civilizaciones, Especialidad: lenguajes, Culturas y Sociedades en medios plurilingües*

² Orcid: 0000-0001-5386-2497

Dirección: Calle 19 #22-24 Barrio Centro de Soledad

Correo electrónico: derly_cervantes@hotmail.com

Títulos académicos: Magíster en francés como Lengua Extranjera

Afiliación institucional: Docente tiempo completo ocasional en el departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Atlántico, Colombia.

Universidad del Atlántico: ubicada en kilómetro 5, vía Puerto Colombia, Teléfono: (035) 3853002

RESUMEN

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar el impacto del uso de las redes sociales en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Para alcanzar tal propósito se hizo una revisión documental de un grupo de publicaciones seleccionadas de forma aleatoria no intencional, con el propósito de construir un panorama medianamente claro del uso que se les da a las Redes Sociales en el aula de lenguas extranjeras. Si bien es cierto se enfocaron trabajos que hablan del francés como segunda lengua, también lo es que se tomaron en cuenta estudios que se centraron en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, por ejemplo. Entre los autores que destacan están Rico, Ramírez y Montiel (2016); Ramírez (2012); Nunan & Richards (2015) y otros, quienes investigaron las distintas aplicaciones, ventajas y beneficios en general, de la utilización de Redes sociales en el aula de lengua extranjera. Esta investigación inscrita en el paradigma cualitativo, es una revisión documental y postula entre sus resultados, que el uso de las redes sociales sí tiene impacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, la complejidad de este tema amerita sin duda un acercamiento más detallado por parte de la academia.

PALABRAS CLAVE: lenguas extranjeras, redes sociales, enseñanza.

ABSTRACT

This article provides a reflection about how social media has an impact in the process of learning French as a foreign language. To reach this goal, a documentary review was done from a group of publications selected randomly unintended. The purpose is to present an overview fairly clear on the use given to social media in the foreign language classroom; although is worth clarifying that the emphasis was on papers about French, the research with regard to English as a foreign language was taken into consideration too. Some authors with outstanding contributions are Rico, Ramirez y Montiel (2016); Ramirez (2012); Nunan & Richards (2015) among others, who researched about different implementations as well as pros and cons of the use of social networks in the foreign classroom. This research, included in the qualitative paradigm, is a bibliographic review and it offers among its most significant findings that the social networking does have an impact in the process of learning a foreign language; nevertheless, the complexity of this issue deserves further examination from the academy.

KEYWORDS: foreign languages, social networks, teaching

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la experiencia como docente en la enseñanza del francés lengua extranjera a nivel de educación superior, se ha notado que una de las habilidades que más dificultades le trae a los estudiantes de lenguas extranjeras, es la comprensión y la expresión oral en la L2. Y es que según Córdoba, Coto y Ramírez (2005) este tipo de destrezas requieren de un manejo muy avanzado del idioma por parte del hablante, es decir debe diferenciar fonemas de la lengua, tener un conocimiento amplio de vocabulario, sin dejar de mencionar los aspectos gramaticales y socio-pragmáticos que están implícitos en la oralidad, todo ello además, debe estar en concordancia con la capacidad de habla del sujeto en la segunda lengua.

En este sentido, para ningún docente de idiomas es un secreto que las actividades que requieren actividades de escucha o expresión oral, tienen a estresar a los estudiantes de lenguas extranjeras. Ya sea porque el estudiante teme cometer errores en su pronunciación en público, tiene un conocimiento muy limitado de vocabulario y de aspectos morfosintácticos o simplemente, porque se siente más cómodo con actividades de escritura (Rico, Ramírez y Montiel, 2016).

Estas limitaciones han llevado a buscar estrategias y materiales dicáticos que promuevan la comprensión y producción oral en lengua extranjera y he encontrado, que en la actualidad el uso de Redes Sociales así como los Recursos Educativos Abiertos (REA), ofrecen un sin número de actividades de fácil acceso, que pueden ser excelentes aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clases, porque no solo permiten la práctica del habla y escucha, también de la lectura y escritura (Rico, Ramírez y Montiel, 2016; Ramírez, 2012; Nunan & Richards, 2015)

En la actualidad las Redes Sociales se han infiltrado en casi todos los espacios de interacción humana y obviamente el aula de clases no ha sido la excepción, debido a que la comunicación entre las personas es prácticamente instantánea y pueden ser fácilmente utilizadas desde los celulares. Asimismo, las redes sociales son definidas por Borromeo (2016) como “un grupo de aplicaciones y espacios de colaboración donde existen conexiones sociales e intercambios de información en un entorno de red” (p. 42), lo que quiere decir que el usuario

además de poder acceder a información también puede aportarla, lo que representa un verdadero intercambio de conocimientos entre los usuarios. Es precisamente por esa versatilidad que poseen las redes sociales, que se ha centrado esta investigación en su uso y en cómo pueden mejorar el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

LAS REDES SOCIALES: ¿RECURSOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

El uso de la tecnología ha estado presente en el ámbito de la educación desde hace muchas décadas, ya sea porque en el aula de clases se realizan actividades con recursos como el proyector de video, pizarra digital, computadoras u otras. Sin embargo, con la evolución de las comunicaciones en tiempo real, los educadores han usado las redes sociales y aplicaciones de libre acceso, para diversas actividades en las que el aprendizaje colaborativo por ejemplo, ha sido necesario para el progreso del proceso enseñanza- aprendizaje, especialmente en lenguas extranjeras (Guiza, 2011; Barkley, Cross y Major, 2014; Ruíz, Galindo, González, Martínez de la Cruz y Galindo, 2015).

En este sentido, las redes sociales cuentan con varias características que las hacen atractivas ante los estudiantes como por ejemplo la visualización de videos, fotografías y más importante aún, permiten que los usuarios expongan sus opiniones y perspectivas de las publicaciones con una gran libertad de expresión, lo que supone para la enseñanza de lenguas extranjeras una gran ventaja porque permite la interacción del sujeto con el material (Ruipérez y García, 2012).

En este sentido, Lima y Araújo (2018) exponen lo siguiente:

El empleo de las redes sociales en el aula es una temática de significativo interés para todos nosotros profesores de lenguas, sea materna o extranjera, porque llama nuestra atención a estudiar con más profundidad el tema e incitanos a trabajar con los contenidos relacionados con este asunto en las clases (p. 1275)

Es decir, que las redes sociales se han transformado en un ítem que ha llamado la atención de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a las distintas ventajas y beneficios que pueden ofrecer en la dinámica de la enseñanza – aprendizaje de L2.

De igual forma, Villareal (2017) también expone en su trabajo, que las redes sociales presentan toda una gama de posibilidades para beneficiar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que en su revisión documental encontró que por medio de este tipo de aplicaciones como WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, entre otros, los docentes podían compartir materiales no solo para mejorar la expresión y la comprensión oral de los estudiantes, sino que también podían intercambiar dicho material con otros profesionales de lenguas extranjeras. Sin embargo, hizo énfasis que aunque la mayoría de los trabajos que revisó mostraban grandes beneficios del uso de redes sociales, también señaló que este tema requiere de un mejor acercamiento y estudio por parte de los académicos.

En este sentido, otros investigadores también han centrado su atención en el uso de estas aplicaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras como por ejemplo Koshnoud y Karbalaei (2014) quienes se enfocaron en Facebook y en cómo el uso de comentarios en el “muro” podía ayudar a mejorar el vocabulario, la producción y la comprensión de texto en L2. Determinaron además, que si bien en cuanto al nivel e índice de las calificaciones no hubo una mejora sobresaliente, los estudiantes que participaron en las actividades se mostraron mucho más motivados y entusiastas en la dinámica de aula, lo que quizás podría tener impacto en el estudio autónomo de los estudiantes pero este aspecto no fue señalado en el trabajo.

Otro trabajo que quiso estudiar el uso de las redes sociales para aprender un segundo idioma pero con énfasis en la oralidad fue el de Mompean y Fouz-González (2016) quienes se fijaron como objetivo el determinar el efecto del uso de esta red social en el mejoramiento de la expresión oral, específicamente de la pronunciación de fonemas y palabras como tal. Los resultados no fueron del todo concluyentes pero destacaron que el uso de esta aplicación fomenta el intercambio de saberes entre estudiantes y la construcción de aprendizaje colaborativo. Asimismo, reportaron mejoras en cuanto al manejo de vocabulario. Hallazgos similares fueron reportados por Lee y Kim (2016) y Lai (2014).

Por su parte, Blake (2009) realizó un estudio cuyo propósito fue comparar el manejo de la expresión oral entre un grupo de personas que chateaban e interactuaban en distintas redes de sociales online con otros estudiantes y otro grupo que solo interactuaba entre sí de forma presencial. Determinó que

los participantes que interactuaban por medio de las redes tenían un mejor desempeño en las actividades que requerían expresión oral. Cabe señalar, que si bien si hubo una diferencia entre ambos grupos, no fue una diferencia muy amplia.

Al respecto del uso de las redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras, Bromeo (2016) postula:

Específicamente hablando de la integración a la enseñanza de idiomas, su uso ha sido, hasta cierto punto, más planeado. Esto se puede decir debido a que existen diversas redes sociales especializadas en la enseñanza. Si bien sus usuarios no serán mayores que los de redes de uso general, como Facebook, es innegable que su proliferación se da por la creída efectividad que traen. Es decir, tanto los creadores como los usuarios se han dado cuenta de que el uso de este tipo de TIC es positivo para aprender idiomas. Entre las actividades que se pueden lograr están: conocer personas, platicar con ellas mediante texto, audio y llamada sincrónica, corregir errores y publicar sugerencias, jugar, entre otras. (p. 47)

En otras palabras, las redes sociales pueden ser extremadamente versátiles en cuanto al contenido que permiten compartir, pero su verdadero potencial radica en la capacidad que tienen para facilitar situaciones comunicativas en tiempo real que permiten además de la adquisición y mejora del vocabulario, practicar la expresión y comprensión oral.

LAS REDES SOCIALES ALIADAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL ENFOQUE POR TAREAS.

El enfoque comunicativo se desarrolló en Francia a partir de los años 1970 como una reacción contra la metodología audiooral y audio-visual. Según los principios de este enfoque, el estudiante aprende a comunicar comunicando. Y la lengua es vista ante todo como un instrumento de interacción social. Se trata entonces, de desarrollar en el estudiante las competencias comunicativas en sus distintas fases : habla, escucha, lectura y escritura, atendiendo al contexto y valor sociopragmatico implícito en el acto de comunicación. Asimismo, este enfoque promueve el estímulo constante del estudiante para que se exprese oralmente por ejemplo, durante la realización de actividades de simulación, en forma de juegos de roles, entre otros (Martí, 2017).

En este sentido, el enfoque comunicativo combina con la dinámica de las redes sociales, puesto que ambas se centran en la comunicación multimodal, en la que el estudiante puede recurrir a distintos recursos para practicar sus habilidades y destrezas comunicativas en la segunda lengua (Villareal, 2017 y Gil, 2019).

Con respecto al enfoque por tareas, la versatilidad en cuanto a los tipos de información y recursos audiovisuales que pueden ser empleados en las redes sociales es infinita. Porque dentro de una publicación ya sea Facebook, Twitter, Instagram u otras, pueden colgarse desde links de documentos como libros, artículos, videos y demás hasta incluso enlaces que van directamente a evaluaciones, lo que le permite al estudiante acceder a un sinnúmero de actividades en las que puede realizar ejercicios de escritura, lectura, expresión oral y comprensión lectora, es precisamente esta serie de opciones, sin duda, lo que incide en la motivación y el interés del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Tovar & Tapia, 2019).

De igual forma, Cordeiro citado por Lima y Araújo (2018), explica:

Las redes sociales presentan un lenguaje y un estilo de expresión y de interacción bastante característicos, en el que impera la máxima de rentabilidad y cooperación comunicativa en un registro intermedio de lo coloquial escrito, que nos permite trabajar distintos actos de habla, como invitar, discrepar, halagar, etc. (p. 1277)

En otras palabras, es innegable que por medio de las redes sociales se promueve el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas de los estudiantes de L2, debido a que permiten recrear innumerables situaciones comunicativas en tiempo real desde cualquier ubicación geográficas.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque el tema del uso de las redes sociales para mejorar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es sumamente amplio, en este trabajo se revisaron solo algunos aspectos más resaltantes en un grupo de publicaciones de distintos estilos pero, con un elemento en común : la versatilidad de este tipo de recursos. Para autores como Casany citado por Lima y Araújo (2018), el alcance de las redes sociales en el aula de L2 es inmenso :

Hay muchas maneras de usar las redes sociales. Si la tecnología (los aparatos y los programas), ya es muy diversa y ofrece prestaciones y opciones de todo tipo, la diversidad con la que las personas nos apropiamos de ella es todavía más impredecible y más difícil de analizar. Los docentes de ELE pueden: usar Facebook para crear un grupo cerrado con los alumnos, para intercambiar sus producciones escritas u orales; o pueden crear un grupo en WhatsApp, para incrementar la exposición a la lengua meta. (...) Las posibilidades son muy diversas y lo bueno es que permite adaptarlas a cada contexto y grupo de alumnos. (p. 1278)

Para este autor, las redes sociales pueden ser las mejores aliadas de los docentes de lenguas extranjeras en su praxis, porque les permite mejorar la dinámica del aula, enriqueciéndola con recursos que estimulan el interés de los estudiantes en la interacción con sus compañeros y ampliar la cantidad de materiales audiovisuales a los que puede acceder el grupo. Sin duda, para este autor la flexibilidad de las redes sociales para la adaptación de los materiales y actividades a las necesidades e intereses de los educandos, resulta ser uno de sus puntos más fuertes. Por esto, es que se afirma que las redes sociales si pueden tener un impacto positivo en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras pero, tal impacto, requiere de una revisión mucho más rigurosa por parte de la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2014). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: un manual para la facultad de la universidad*. San Francisco, CA : Jossey-Bass
- Borromeo, C. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. *Revista de Medios y Educación*, (48), 41-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36843409004>
- Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005) La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 5 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107>
- Gil, N. (2019) El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras:

reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8 (9), 170-81. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820>

Guiza, M. (2011) *Trabajo colaborativo en la web: entorno virtual de autogestión para docentes tesis* (Tesis doctoral). Universitat de Les Illes Balears, Palma de Mallorca.

Kim, H. S. (2014). Effects of using mobile devices in blended learning for English reading comprehension. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 17(2), 64-85.

Khoshnoud, K., & Karbalaeei, A. (2014). The Effect of Interaction through Social Networks Sites on Learning English in Iranian EFL Context. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(2), 27-33.

Lai, W. H. (2014). *Using mobile instant messenger (WhatsApp) to support second language learning* (Tesis de Maestría). Universidad de Hong Kong, Hong Kong, China.

Lee, K., & Ranta, L. (2014). Facebook: facilitating social access and language acquisition for international students?. *TESL Canadá Journal*, 31(2), 22-50.

Lima, G. y Araújo, J. (2018) El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ele: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 57(2), 1274-1296. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651>

Martí, J. (2017) *El español como lengua extranjera*. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>

Mompean, J. & Fouz, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning and Technology*, 20(1), 166-190.

Nikbakht, E., & Boshraadi, A. M. (2015). Analysing the potential of social networking sites on EFL learners' vocabulary mastery: a situated-learning approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1635-1641.

- Nunan, D. & Richards, J. (2015). Preface. En D. Nunan & J. Richards (eds.). *Language learning beyond the classroom*. Nueva York, NY, EUA: Routledge.
- Ramírez, M. (2012) *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes presenciales y a distancia*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Rico, J., Ramírez, M. y Montiel, S. (2016) Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366006>
- Ruipérez, G. y García, J. (2012). Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 18, 821-827. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40960
- Ruíz, E., Galindo, L., González, N., Martínez de la Cruz, L. y Galindo, R. (2015) *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › libro › 652184
- Sheliga, K. (2015). The web as a social machine. *En Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Encore*. Berlin, Alemania: AHIG.
- Tovar, R. & Tapia, J. (2019). Learning factors in a foreign-language classroom context. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 113-127. doi.org/10.36260/rbr.v8i7.783
- Villarreal, J. (2017) *Análisis sobre el Uso de las Redes Sociales y su Efectividad en el Apoyo al Aprendizaje Formal de una Segunda Lengua: Una Revisión Bibliográfica* (Tesis de Pregrado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.

16

HÁBITOS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

HABITS OF STUDY AND ACADEMIC PERFORMANCE

Zoila García García¹

Educativa por la Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo promover hábitos de estudio para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes del cuarto grado "B" de la Escuela de Educación Básica "Manuel de Echeandía del cantón Guaranda, provincia Bolívar, periodo académico 2018-2019". Para la recolección de la información se estructuró un cuestionario tipo Likert que constaba de 15 preguntas relacionadas a los hábitos de estudio de los estudiantes y con esto poder determinar el grado de hábitos de estudio que poseen, y en base a esto construir la unidad didáctica con una metodología de enseñanza que ayude a promover los hábitos de estudio en los estudiantes, y de esta forma ser un modelo para otras instituciones

¹ <https://orcid.org/0000-0002-0426-2978> Docente del Ministerio de Educación (Ecuador). Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica por la Universidad Estatal de Bolívar. Magíster en Educación, Mención Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). zgarcia74@hotmail.com

educativas. Finalmente se corroboró que cuando los alumnos adquieren hábitos de estudio, mejoran el rendimiento académico, el mismo que se evidencia en las actas de calificaciones.

PALABRAS CLAVE: educación, hábitos de estudio, orientación educativa, rendimiento académico

SUMMARY

The present work aims to promote study habits to improve academic performance in the fourth grade "B" students of the School of Basic Education "Manuel de Echeandia Canton Guaranda, Bolivar province, academic period 2018-2019". For the collection of the information, a Likert questionnaire was structured, consisting of 15 questions related to the study habits of the students and with this being able to determine the degree of study habits they possess, and based on this, build the teaching unit with a teaching methodology that helps to promote study habits in students, and thus be a model for other educational institutions, finally corroborated that when students acquire study habits these improve academic performance as evidenced in the report cards.

KEYWORDS: education, study habits, educational orientation, academic performance

1. INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico que presentan los niños en las unidades educativas se ha transformado en un problema alarmante por su elevado nivel de acontecimiento en los últimos años. Al buscar las causas de que el estudiante no alcance lo que se espera de él, y a partir de una apariencia holística, no podemos asimilar que esto sea en parte por factores escolares (ratio docente/ estudiante, grupo de los alumnos, características del docente, tipo de unidad educativa y gestión del mismo) sino más bien es necesario hacer un análisis de otros elementos que afectan directamente al estudiante como son los hábitos de estudio que no son desarrollados por los mismos, en la actualidad los hábitos de estudio están siendo sustituidos por (Videojuegos, Redes Sociales, economía, problemas intrafamiliares, bullying, etc.)

Según la Real Academia Española (2018) los hábitos de estudio son un modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas.

De esta forma, el presente documento tiene como objetivo analizar la influencia que tienen los Hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado "B" de la Escuela de Educación Básica Manuel de Echeandia, ubicada en el Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, Ecuador, a la cual asisten estudiantes de una población considerada como vulnerable, quienes no presentan buenos resultados de aprendizaje, tienen dificultades convivenciales, esto se le atribuye a la falta de hábitos para realizar sus estudios.

Se considera que los hábitos son una construcción social que nosotros como individuos adquirimos de nuestro entorno, que forman el estilo de vida de las personas. Por ende, es necesario diseñar estrategias que permitan inculcar hábitos de estudio en los niños, teniendo en cuenta que los niños desarrollan aptitudes y actitudes de una manera excepcional a una edad temprana y estas pueden ser moldeadas con el transcurrir de los años.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Los hábitos de estudio

Son una serie de conductas y actividades adquiridas por actos que se repiten, es la acción que mientras más la repetimos el ser humano las adquiere en su vida, y la lleva a cabo diariamente. Uno de los autores que define los hábitos de estudio es Vinent (2006) afirma:

Deben ser entendidos como la continua repetición de un acto, que hace posible lograr resultados positivos en el aprendizaje y donde intervienen factores como el interés y la motivación interna del estudiante que aprende y que se manifiestan por el hecho, en primer lugar, de que los estudiantes hagan mal uso de ellos, y, en segundo lugar, que carezcan de los mismos. (p.18)

Los estudiantes presentan conductas y comportamientos los cuales se desarrollan dentro del aula de clase, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La importancia de los hábitos de estudio en los estudiantes, es esencial, puesto que

le permitirá adquirir conocimientos fuera y dentro del aula de clase, al respecto Valverde (2012) considera que los hábitos de estudio de una persona son:

(...) un buen predictor del éxito académico, incluso mucho más que la medida de la inteligencia. Lo que favorece sobre todo nuestros resultados escolares es el tiempo que dedicamos al estudio y el aprovechamiento del tiempo con unos buenos hábitos de trabajo, atención y concentración. (p.34)

Durante la etapa de Primaria, el alumnado adquiere los hábitos de estudio de manera informal y progresiva, ya que por lo general no suelen enseñarse directamente, al menos hasta el último ciclo de la etapa. Al iniciar la Secundaria, los estudiantes experimentan una mayor exigencia en el trabajo escolar que les requiere un esfuerzo mayor que el que venían aplicando en la etapa de Primaria. Tienen más asignaturas, el peso de los exámenes es mayor y estos son más frecuentes.

2.2 Formación de hábitos de estudio

Para crear un hábito de estudio en los alumnos debemos motivarlos para poder alcanzar y llegar a metas positivas que se puedan mantener durante todo el tiempo y se los pueda fortalecer para que sean repetitivos y aplicados en cualquier intervalo de tiempo y espacio. Uniéndose al análisis, Vásquez (2016) señala que:

El desarrollo de la autonomía, el refuerzo positivo por parte de los padres y prestar atención a los intereses del niño, son los factores determinantes en la formación de los hábitos de estudios. El menor replicará con gusto la conducta adquirida de sentarse a estudiar y cada vez se tornará más autónomo. (p.12)

Discerniendo la cita antes mencionada, se puede afirmar que para crear hábitos de estudio es necesario recurrir a métodos cognitivos, entre ellos el hábito de la repetición, pero también es necesario mantener una coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, se da a conocer algunas recomendaciones para crear hábitos de estudio:

- ✓ Establecer una rutina a temprana edad, idealmente desde kínder. El objetivo es crear conductas sencillas y adecuadas a la edad del niño.

- ✓ Supervisar que los horarios se cumplan. Existen personalidades más proclives a internalizar el hábito; y a otros a los que les costará un poco más.
- ✓ Cuando los niños son pequeños, el tiempo de estudio es de 20 minutos máximo. A medida que van creciendo, este va en aumento. Lo mejor, es separarlos en bloques de estudio-recreo-estudio.
- ✓ Destinar un lugar adecuado, silencioso y cómodo. No debe haber televisión y por ningún motivo, estudiar acostado en la cama, comiendo o en un sitio caluroso, debido a que esto produce somnolencia.

2.2.1 Cómo identificar malos hábitos de estudio

Según las autoras Torres, Mancilla y Aceves (2015) en su trabajo titulado hábitos de estudio, manifiestan algunos parámetros que dificultan o perjudica a la formación del hábito de estudio, estos son:

- Fomentar el estudio como una acción de castigo.
- Estudiar en la cama. La cama se utiliza para dormir, es un recurso que acoge el cuerpo para descansar, no se utiliza para estudiar.
- Interrumpir al niño mientras estudia: llamadas telefónicas, hermanos jugando, crear ambiente con conflictos, gritos o peleas.
- Estudiar únicamente un día antes de enfrentarse a un examen.
- No brindar los materiales de estudios y de trabajo que se requieren tanto en el hogar como en el colegio.
- Sobrecargar al niño de información.
- Hacer estudiar al niño después de alimentarse.
- Hacer estudiar al niño cuando está fatigado por la falta de sueño, situaciones incómodas, cansancio, enfermedad, etcétera.
- Tener bajas expectativas de logros en el niño. Fomentar grandes expectativas en ellos ayuda a desarrollar niños seguros de sí mismos.

La realización de tareas escolares es un deber de los niños, que no deben cuestionar. No es recomendable 'pedir por favor' que las realicen, ni ofrecer premios cada que las hagan. Tampoco plantearlas como un castigo. Lo recomendable es la indicación serena, pero firme de que realicen sus deberes escolares, con la regla de que tendrán permiso para actividades recreativas sólo si las han terminado.

2.2.2 ¿Cómo inculcar a los niños hábitos de estudio?

Para responder a esta pregunta recurrimos a lo discernido por el pensador Saiz (2017) el cual considera que:

Para inculcar hábitos de estudio en los niños lo primero que hay que tener en cuenta es que a la hora de ponerse a estudiar es necesario estar concentrado, tanto para ser más eficientes, como para aumentar el rendimiento de la memoria. (p.23)

Este mismo autor nos propone las siguientes ideas para que los niños adquieran el hábito de estudiar:

Horario y zona de estudio. A la hora de fijar un horario de estudio adecuado, los padres tienen que analizar las circunstancias personales de su hijo, es decir, si éste viene de practicar alguna actividad deportiva, como jugar al fútbol, es conveniente que antes de sentarse a trabajar pueda descansar al menos quince minutos. El objetivo es que se encuentre descansado y no tenga que utilizar el tiempo de estudio para ello (Saiz, 2017).

Por otro lado, lo más apropiado es que los deberes no se realicen muy tarde, puesto que es importante que sea una actividad diaria (al menos entre semana) y, si se comienza mucho después de la vuelta del colegio o cuando se aproxima la hora de acostarse, podría darse el caso de que, por circunstancias como el sueño, o algún impedimento puntual, no se pudiese llevar a cabo, y no se estableciese bien la rutina, o se empezase a perder la regularidad. A este respecto, y aunque existen diversas opiniones sobre qué hora es la más adecuada para el estudio, está mayoritariamente aceptado que sea entre 15 y 30 minutos después de la merienda.

Ambiente. Hay que eliminar las distracciones para que el niño pueda prestar total atención a la tarea; esto supone no estudiar con la televisión encendida, ni tampoco en la cocina mientras los padres hacen otras cosas o charlan alrededor de su hijo (Saiz, 2017).

Lugar de estudio Debe estar recogido, limpio, bien iluminado (mejor con luz natural) y aireado, y contar con una silla cómoda, que evite que el menor adopte posturas que le podrían acarrear futuros problemas de espalda (Saiz, 2017).

Lo que ayuda a corregirlos:

Existe un sinnúmero de procedimientos que ayuden a corregir la falta de hábitos de estudio en los niños y haremos énfasis a Torres, Mancilla y Aceves (2015) quien nos habla de cómo corregir la falta de hábitos de estudio y consideran las siguientes pautas:

- Destacar las habilidades sobre las debilidades.
- Darles oportunidades de éxito según sus potencialidades, ya que esto ayuda a la motivación.
- El refuerzo positivo es la herramienta más eficaz para obtener los resultados esperados.
- Comenzar a establecer una rutina con horarios específicos para cada una de las actividades a realizar.

Hay niños que necesitan mayor supervisión en sus tareas; esto depende del grado de autonomía con la que se desempeña y de su evaluación académica. Independientemente del grado escolar que curse, si no presenta sus tareas completas, no las realiza de manera satisfactoria o no estudia cómo se espera, definitivamente, necesita mayor supervisión. Hazle saber que supervisarás la tarea o estudio hasta que demuestre que es lo suficientemente responsable para cumplirla por sí mismo (Estrada, 2018a).

2.3 Rendimiento académico.

El estudio del rendimiento escolar constituye hoy día uno de los temas “estrella” en la investigación educativa. En una sociedad de la información como la nuestra,

el gran desafío de la educación es transformar esa gran cantidad de información en conocimiento personal para desenvolverse con eficacia en la vida.

Es necesario mencionar a Ruiz de Miguel (2002) quien afirma que:

El rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y, además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto”.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.12), por otro lado, Pérez y Gardey (2008) nos manifiesta que el rendimiento académico “hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada” (p.11).

Y en concordancia con las definiciones arriba presentadas para la presente investigación, se definirá rendimiento académico como los resultados obtenidos por los alumnos en función del transcurso enseñanza aprendizaje. Puesto que la operación formativa comienza en un proceso cuyo objetivo es la enseñanza, la misma que está representada por la cualificación y valoración del incremento en el rendimiento académico del estudiante.

Luego de haber analizado las definiciones, es necesario para a establecer un debate sobre la importancia del rendimiento académico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, García y Palacios (2000, p.38) consideran que:

Para que el estudiante consiga un nivel intelectual eficaz, debe en primer lugar poseer las capacidades y el desarrollo psicológico necesario; y en segundo lugar las técnicas y el hábito de estudio. Por consiguiente, sin la preparación necesaria el rendimiento del estudiante es deficiente, porque en gran medida la hace posible. Sin embargo, dicha preparación depende del historial académico; esto es, de su pasado educativo si este

no es bueno, las probabilidades de fracaso aumentan y viceversa en este sentido es muy importante conocer dicha preparación.

Por último, se establece una relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico, para cual se recurre a citar a Quevedo (2003) en cual explica que:

Los hábitos de estudio bien cimentados conllevan al estudiante a tener buen rendimiento académico, en consecuencia, el estudiante que tiene hábitos de estudio inadecuados obtendrá un bajo rendimiento. El ser estudiante implica tener objetivos de estudio bien encaminados y una actitud particular frente al conocimiento, a ello se debe sumar la importancia en la distribución del tiempo, la planificación del estudio asumir y practicar métodos y técnicas, las cuales permiten al estudiante alcanzar metas y lograr el éxito académico. (p.123)

Por otra parte State (2000) considera que los hábitos de estudio adecuados son de mucha importancia para el buen desempeño del alumno; sin lugar a dudas para lograr este objetivo intervienen diversos factores tanto internos y externos, siendo el "componente motivacional o cognitivo decisivo en la adquisición de hábitos de estudio" (Estrada, 2018b, p.225).

Los factores que intervienen en el rendimiento académico son de gran importancia, ya que influyen directamente en el nivel de aprendizaje y conocimiento que los alumnos logran desarrollando los hábitos de estudio, tomando en cuenta la situación real referido a las comodidades que sus viviendas presentan, el entorno donde se desarrollan y la influencia de los docentes que no cuentan con adecuadas estrategias para aplicar técnicas de estudio, generan bajo rendimiento académico, deserción, no ser promovidos a los siguientes grados de estudio asumiendo que el problema es únicamente de los alumnos, y no poder ver el origen del mismo.

3. METODOLOGÍA

Para poder desarrollar la investigación, se creó una unidad didáctica con la finalidad de abordar en forma sencilla, efectiva y amena lo referido a los hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico. En todo momento el énfasis de la metodología utilizada está centrado en el estudiante y su participación

activa en clase a través de diversas actividades que le permitan generar hábitos de estudio para mejorar el rendimiento académico.

La población de estudio está estructurada por 31 estudiantes adscritos a la Escuela de Educación Básica “Manuel de Echeandía” de la parroquia Ignacio de Veintimilla, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, de los cuales el 35% son varones y el 65% mujeres; la edad promedio es de 8 años. Para la recolección de información se diseñó un cuestionario de tipo Likert con cuatro alternativas, el cual estaba estructurado de 15 preguntas.

Dentro del proceso educativo se ha presentado un gran interés por llegar a desarrollar en cada persona el querer hacer y la voluntad por aprender nuevos conocimientos los cuales sean asimilados de la mejor manera y aplicados en la vida diaria preocupándonos como el educando se siente dentro del ambiente escolar en donde es evidente de que se presenta un problema el cual es muy notorio en el rendimiento académico de los estudiantes y lo más importante en la formación personal.

La Institución tiene objetivos de crear una visión de una educación con capacidades para formar seres que tengan hábitos que se relacionan con el trabajo o campo en el cual las personas nos encontramos donde los maestros debemos comprometernos a dar información de la adquisición de hábitos de estudio y como desarrollarlos a cada uno de ellos empezando por la familia y luego por la escuela consiguiendo alumnos con razonamiento para llegar a las metas que se propone la educación.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

a. Objetivo General

Generar hábitos y cualidades de esfuerzo e interés que ayuden el aprendizaje, como: asistir puntualmente a clases y cumplir a tiempo con los trabajos encomendados; organizar su tiempo y sus útiles escolares; respetar el estudio y el trabajo de otros; la cual es reflejada en un buen rendimiento académico.

b. Presentación de Contenidos

Área: Lengua y Literatura

Nivel: Básica Elemental

Grado: cuarto de Educación Básica

Edad: Entre 8 y 9 años

Número de alumnos: 31

Duración: 12 sesiones de trabajo

c. Criterios Esenciales de Evaluación

- Expone oralmente sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar, y los enriquece con recursos audiovisuales y otros.
- Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados.

d. Destrezas con Criterio de Desempeño:

- ✓ Establecer hábitos de estudio que se interrelaciona con múltiples variables para dar como resultado la respuesta de los alumnos frente a las tareas escolares.
- ✓ Buscar información referente a algún tema que les motive y despierten el interés por conocer sobre los hábitos de estudio.
- ✓ Identificar la relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico.
- ✓ Manifestar hábitos y cualidades de voluntad e interés que beneficien el aprendizaje.
- ✓ Determinar que los hábitos de estudio es un factor importante para el éxito académico.
- ✓ Lograr un rendimiento académico satisfactorio de los estudiantes una vez que conocen los hábitos de estudio.

✓ Autoevaluar respecto de formas, conductas y prácticas que interfieren con el estudio de los alumnos.

✓ Poner en práctica los hábitos de estudios aprendidos.

e. **Estrategias Metodológicas**

✓ SESIÓN 1 (3 PERIODOS)

DCD1. Establecer hábitos de estudio que se interrelaciona con múltiples variables para dar como resultado la respuesta de los alumnos frente a las tareas escolares.

ANTICIPACIÓN

Actividad 1. Ver el video “El gatito desordenado” Cuento Infantil ubicado en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=UKP9KTZ9Smo> En grupos de 4 estudiantes, contestar las preguntas que se presentan a continuación, aplicando la técnica de la lluvia de ideas.

- ¿Es importante obedecer a sus padres?
- ¿Debemos seguir las órdenes que nos dan los padres y profesores?
- ¿Debemos ser ordenados en realizar las cosas?
- ¿hay que seguir reglas para que las cosas salgan bien?

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad 2. Leer el texto formando lectores. El regalo mágico del conejito pobre, realizar un resumen y relacionar con el video con el observado.

Actividad 3. Elaborar un mapa conceptual sobre los hábitos de estudio a partir del video y del texto leídos.

Actividad 4. En los grupos construir una secuencia sobre hábitos de estudio y exponer para todos.

Aplicación del conocimiento

Actividad 5. Dibujar tu secuencia de cómo vas a estudiar en casa y en la escuela.

✓ SESIÓN 2. (3 PERIODOS)

DCD2. Buscar información referente a algún tema que les motive y despierten el interés por conocer sobre los hábitos de estudio.

ANTICIPACIÓN

Actividad 1. Ver el video HÁBITOS DE ESTUDIO: Problemas del estudiante, ubicado en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=v0rlpParnkY> hacer una reflexión en base a las preguntas:

- ¿Cómo cambiamos nuestros hábitos de estudio?
- ¿Crees que los hábitos de estudio son la clave para triunfar?

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad 2. Explicar sobre la importancia de realizar las siguientes acciones como parte de mejorar los hábitos de estudio de los niños.

- Organizar el tiempo de estudio.
- Dedicar más tiempo de estudio a las asignaturas más difíciles.
- Consigue un compañero de estudios.
- Estudia todos los días.
- Realiza los deberes en casa.

Consolidación del conocimiento

Actividad 3. Desarrollar pequeñas actividades que sean rutinarias para mejorar el estudio.

✓ SESIÓN 3. (3 PERIODOS)

DCD 3. Identificar la relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico.

ANTICIPACIÓN

Actividad 1. Ver el video La Fórmula del Orden para Niños, ubicado en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=6UAec6Lh-XM>

- Solicitar a los niños a que comente sobre el video y responda la pregunta.
- ¿Cómo los hábitos de estudio mejoran el rendimiento académico de los niños?

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad 2. Dialogar acerca de lo importante que son los hábitos de estudio, y explicar cómo estos hábitos ayudan a mejorar su rendimiento académico.

Actividad 3. Los niños dibujan una casa en los alrededores escribirán que hábitos deben ejercitar en casa.

Actividad 4. Elaboración de un esquema con los hábitos de estudio que se ejecutaran en la escuela.

CONSOLIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad 4. En casa realizar una secuencia de pasos que en familia lo realizarán como parte del apoyo al desarrollo educativo del niño.

✓ SESIÓN 4. (3 PERIODOS)

DCD 4. Determinar que los hábitos de estudio es un factor importante para el éxito académico.

ANTICIPACIÓN

Actividad 1. Contar el cuento un videojuego para valientes y solicitar a los niños a que identifiquen malos y buenos hábitos de estudio.

Actividad 2. Responder a la siguiente pregunta: ¿Pasar mucho tiempo en los videojuegos genera un buen hábito o un mal hábito de estudio? Comenta con la maestra sobre el tiempo que usas para ver televisión.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad 3. Desarrollar un juego en el aula en grupos de 5 personas donde se demuestre los malos hábitos y los buenos hábitos de estudio.

Actividad 4. Realizar una dramatización sobre los malos hábitos y buenos hábitos de estudio.

Actividad 5. Realice un resumen y exponga para llegar a una conclusión sobre los buenos hábitos de estudio que debemos desarrollar cada estudiante.

Consolidación del conocimiento

Actividad 6. En casa revisas las tareas enviadas por el docente y elabora un horario para realizar las mismas.

Actividad 7. Traer firmada las tareas por el padre de familia o representante.

f. INDICADORES DE EVALUACIÓN

- ✓ Identifica los hábitos de estudio que cada uno posee.
- ✓ Practica en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.
- ✓ Relaciona los malos y buenos hábitos de estudio.
- ✓ Utiliza adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.

RECURSOS

- ✓ Videos
- ✓ Cuentos
- ✓ Lecturas
- ✓ Marcadores
- ✓ Pinturas
- ✓ Espacios físicos
- ✓ Internet

- ✓ Computadora
- ✓ Proyector
- ✓ Hojas
- ✓ Texto formando lectores.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y FORMADORA

- ✓ Rubrica

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO				NOTA
	LOGRADO (4)	EN PROCESO (3)	CON DIFICULTAD (2)	NO LO CONSIGUE (1)	
1. Identifica los hábitos de estudio que cada uno posee.	Identifica los hábitos de estudio	Hay confusión en identificar los hábitos de estudio.	Confunde los buenos hábitos con los malos hábitos de estudio.	No reconoce los hábitos de estudio.	
2. Practica en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.	Practica en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.	Poco practica en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.	Tiene bastante dificultad de practicar en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.	No practica en casa y en la escuela los hábitos de estudio aprendidos.	
3. Relaciona los malos y buenos hábitos de estudio.	Relaciona los malos y buenos hábitos de estudio.	Casi no relaciona los malos y buenos hábitos de estudio.	Tiene dificultad de relacionar los malos y buenos hábitos de estudio.	Confunde los malos y buenos hábitos de estudio.	
4. Utiliza adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.	Utiliza adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.	Poco utiliza adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.	Tiene bastante dificultad de utilizar adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.	No utiliza adecuadamente el tiempo, espacio generando un horario como parte de los hábitos de estudio.	

Tabla 1 Rubrica de evaluación Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Luego de haber aplicado la unidad didáctica sobre hábitos de estudio a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “Manuel de Echeandia” con una duración de 5 horas semanales por 4 semanas, se procedió a la evaluación final, en donde se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 2 Resultados

PREGUNTAS	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Preparo yo solo la mochila para el siguiente día	84%	16%	0%	0%
2. Traigo los deberes hechos en casa	100%	0%	0%	0%
3. Apunto en clase los deberes que llevo para casa	90%	10%	0%	0%
4. En casa, me pongo a estudiar sin me lo digan mis padres	87%	13%	0%	0%
5. En casa, estudio sin distracciones: sin celular, ni tv, ni ordenador...	77%	23%	0%	0%
6. En casa solo pido ayuda a mis padres cuando ya no se hacer algo o no lo comprendo	0%	6%	16%	77%
7. En clase, estoy atento a las explicaciones de la profesora.	94%	3%	3%	0%
8. En clase, pregunto lo que no entiendo a la profesora	16%	6%	10%	68%
9. En clase, aprovecho el tiempo que me dejan para adelantar mis deberes	48%	26%	16%	10%
10. En clase, obedezco a los profesores	100%	0%	0%	0%
11. En clase, procuro no molestar a compañeros ni profesores	0%	0%	10%	90%

12. Intento comprender lo que aprendo	90%	6%	3%	0%
13. En casa, dedico tiempo a la semana para la lectura	90%	6%	3%	0%
14. En los exámenes, respondo primero las preguntas que mejor me sé	100%	0%	0%	0%
15. Saco más nota de la que espero	100%	0%	0%	0%
Media aritmética	72%	8%	4%	16%

Fuente: elaborado a partir de los resultados obtenidos de la encuesta

Con los datos mostrados en la Tabla 2 se puede observar que, durante las cuatro semanas de aplicación de la unidad didáctica, se pudo desarrollar en los estudiantes hábitos de estudio, y se expone mediante la media aritmética que el 72% de los estudiantes seleccionan la opción de 'siempre', al hacer referencia a las diferentes cualidades que aportan al mejoramiento de los hábitos de estudio; por otro lado, el 16% de los encuestados seleccionan la opción de 'nunca', este resultado permite tomar en cuenta que el proceso de educación es sistémico, Estrada (2019) discierne que el docente debe ser constante en la enseñanza y practica de ciertos saberes que ayuden a fortalecer los hábitos de estudio y por ende ayudaran a mejorar el rendimiento académico.

Continuando con el análisis, se pudo conocer que el 8% de los estudiantes seleccionaron la opción 'casi siempre'; y, por último, el 4% de los encuestados seleccionaron la opción 'a veces', estas dos opciones son seleccionadas por lo general por estudiantes que están en proceso de construcción de sus hábitos de estudio y tienen la disposición y las ganas de aprender métodos y técnicas que fortalezcan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, con los resultados obtenidos se puede decir que es un buen comienzo para enfrentar esta problemática de falta de hábitos de estudio en los estudiantes, las cuales han venido perjudicando de forma significativa en su aprendizaje. De esta forma considero que fue un éxito la aplicación de la unidad didáctica, y benefició a los estudiantes, puesto que unos buenos hábitos adquiridos ayudarán a que el estudiante sea competitivo y tengan un rendimiento académico excelente.

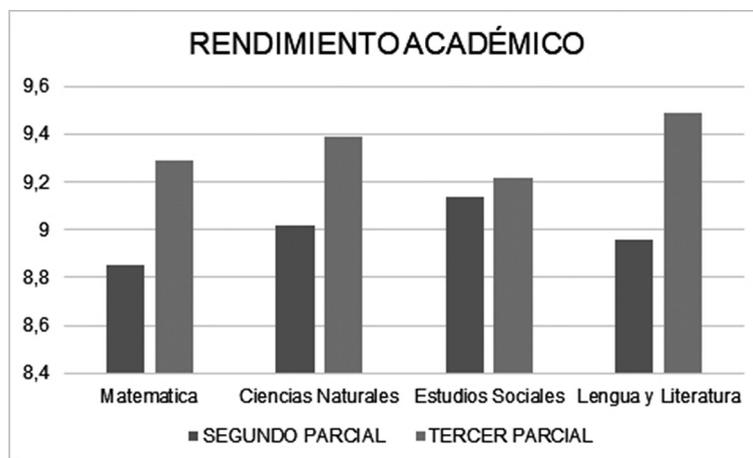
RENDIMIENTO ACADÉMICO

A continuación, se presenta el cuadro con el promedio de calificaciones asignadas por asignatura, del segundo y tercer parcial correspondiente al primer quimestre del año lectivo 2018-2019.

ASIGNATURA	NOTAS		% SEGUNDO PARCIAL	% TERCER PARCIAL	INCREMENTO
	SEGUNDO PARCIAL	TERCER PARCIAL			
Matemática	8,75	9,29	89%	93%	5%
Ciencias Naturales	9,00	9,39	90%	94%	4%
Estudios Sociales	9,04	9,22	91%	92%	2%
Lengua y Literatura	8,86	9,49	90%	95%	6%

Fuente: Registro de calificaciones del ministerio de educación, sistema informático CARMETA

Grafico N° 1



Una vez implementada la unidad didáctica sobre los hábitos de estudio se ha logrado contrastar, que cuando los alumnos adquieren dichos hábitos estos

tienden a mejorar su rendimiento académico en las áreas básicas, como se demuestra en el cuadro de Rendimiento Académico.

Como medida del rendimiento académico, se tomaron las calificaciones obtenidas en las asignaturas básicas del segundo y tercer parcial del segundo quimestre, considerándose aprobado cuando esa calificación fue mayor o igual a 70%. Cabe recalcar en este caso que ninguno de los alumnos reprueba alguna asignatura, sino que más bien existe un incremento general del 4% de las calificaciones del tercer parcial en cuanto a las del segundo parcial.

4. CONCLUSIONES

Se clasificaron a los alumnos que poseían hábitos de estudios suficientes o favorables y a los que poseían pocos hábitos con un porcentaje aproximado de 40% y 60%, respectivamente. El rendimiento académico de los alumnos del cuarto año de educación básica de la escuela Manuel de Echeandía, se categorizaron en cinco categorías de notas: (7, 8), (8, 8.5), (8.5, 9), (9, 9.5) y (9.5, 10); con el fin de poder establecer una relación con los hábitos de estudio. Se comprobó una relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de primaria en las cuatro asignaturas básicas, a un nivel de incremento en notas del 4%. Esto indica, que los hábitos de estudio son indispensables para mejorar el rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Estrada, A. (2018a). El pensamiento complejo y el buen vivir como epistemes emergentes para comprender la formación docente desde la diversidad. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 34, 221-235. Recuperado de:

[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.34%20\(221-235\)%20Alex%20Estrada_articulo_id427.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.34%20(221-235)%20Alex%20Estrada_articulo_id427.pdf)

Estrada, A. (2018b). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. Recuperado de:

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

- Estrada, A. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Uniandes Episteme*, 6(2), 194-216. Recuperado de:
<http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1288>
- García, J., & Palacios, R. (2000). *Rendimiento Académico: Tesis de Maestría*. Malaga: I.E.S. Puerto de la Torre.
- Jiménez Hernandez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *España: Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 1(3), 122-137.
- Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2008). Definición de rendimiento académico. Obtenido de <https://definicion.de/rendimiento-academico/>
- Quevedo Aldecoa, E. (2003). *Rasgos de continuidad del rendimiento académico*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Real Academia Española. (junio de 2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <http://www.rae.es>: <http://dle.rae.es/?id=Jvcxrlo>
- Ruiz de Miguel, C. (2002). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>
- Saiz, Á. (25 de abril de 2017). Cómo inculcar hábitos de estudio en los niños. Recuperado de:
<https://www.webconsultas.com/bebes-y-ninos/educacion-infantil/como-inculcar-habitos-de-estudio-en-los-ninos-12394>
- State, J. (2000). *Relación entre rendimiento e inteligencia*. Estados Unidos: Educación.
- Torres Roa, V. M., Mancilla de Alba, A. M., & Aceves Garcia, M. A. (2015). Por qué son importantes los hábitos de estudio en los niños. Recuperado de:
<http://revistayei.com/habitos-de-estudio/>

Valverde Gea, M. Á. [4 de agosto de 2012]. Importancia de los hábitos de estudio para el éxito escolar. Obtenido de <http://entrepasillosyaulas.blogspot.com/2012/08/importancia-de-los-habitos-de-estudio.html>

Vásquez, F. (17 de marzo de 2016). La importancia de crear hábitos de estudio. Obtenido de <https://portal.alemana.cl/wps/wcm/connect/Internet/Home/blog-de-noticias/2016/03/la-importancia-de-crear-habitos-de-estudio>

Vinent, R. (2006). Introducción a la metodología del estudio. Barcelona: Editorial Mitre.

17

CONDUCTAS SEXUALES Y EMOCIONALES INFANTILES

INFANTILE SEXUAL AND EMOTIONAL BEHAVIORS

Yolanda Paola Defaz Gallardo¹

Lorena Aracely Cañizares Vásconez²

María Fernanda Constante Barragán³

¹ yolanda.defaz@utc.edu.ec Yolanda Paola Defaz Gallardo, Universidad Técnica de Cotopaxi - Teléfono 0998578055 Latacunga – Ecuador <https://orcid.org/0000-0001-8532-3914>

Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educación Parvularia, de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga – Ecuador, Magister en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia de la Universidad Indoamérica, Ambato – Ecuador. Ha sido docente de la carrera de Educación Parvularia e Inicial de la Universidad Técnica de Cotopaxi, desde el año 2009, Se ha desempeñado como Coordinadora de la Maestría en Educación Inicial y docente investigadora de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

² lorena.canizares@utc.edu.ec Lorena Aracely Cañizares Vásconez,

Universidad Técnica de Cotopaxi -Teléfono 0998578055 Latacunga - Ecuador

Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Educación Parvularia, de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga – Ecuador, Magister en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia de la Universidad Indoamérica, Ambato – Ecuador. Ha sido docente de la carrera de Educación Parvularia e Inicial de la Universidad Técnica de Cotopaxi, desde el año 2010, Se ha desempeñado como Coordinadora de vinculación con la sociedad en la carrera de Educación Inicial y docente investigadora de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

<https://orcid.org/0000-0001-8850-4147>

³ maria.constante@utc.edu.ec María Fernanda Constante Barragán, Universidad Técnica de Cotopaxi -Teléfono 0998578055 Latacunga – Ecuador. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-9885-7341>

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Parvularia, de la Universidad Técnica de Ambato – Ecuador, Magister en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia de la Universidad Indoamérica, Ambato – Ecuador. Ha sido docente de la carrera de Educación Parvularia e Inicial de la Universidad Técnica de Cotopaxi, desde el año 2011, Se ha desempeñado como Directora de la carrera en Educación Inicial y parvularia.

Universidad Técnica de Cotopaxi Ecuador

RESUMEN

Partiendo de la práctica como Educadores infantiles se abordó un problema fundamental que tiene un gran impacto en la Educación: la Conducta sexual y emocional de los niños en la primera infancia, tema que sigue representando un problema para la sociedad y para la familia. Esto se pone en evidencia con los altos índices de casos de abuso sexual a menores de 6 años en las Instituciones educativas del país, cifra que aumenta a pesar de los esfuerzos que hacen las autoridades desde la creación y aplicación de políticas públicas en el tema de derechos de los niños, niñas y adolescentes. La educación sexual en la primera infancia debe ser de calidad y esto se logrará a partir de unas bases sólidas que deberían otorgar los padres de familia, luego en la relación entre maestro estudiantes, por lo que el objetivo de la presente investigación fue indagar sobre saberes e interrogantes que giran en torno a la conducta sexual y emocional de los niños y niñas, partiendo desde la revisión de la bibliográfica, a través de la recolección de datos, determinando las conductas sexuales y emocionales de los infantes, como producto de las actitudes familiares y escolares frente a la misma, al investigar sobre la relación entre educación sexual, la escuela y la familia. Se utilizó el enfoque cuantitativo y cualitativo, de metodología exploratorio descriptiva; la muestra corresponde a los centros de desarrollo infantil. El carácter multidimensional del tema destaca la importancia de revisarlo desde contextos socio-históricos, llegando a concluir que los estilos de crianza y los tipos de apego serán los que marquen la vida de los niños y niñas y de los futuros adultos. Si queremos una sociedad sana debemos empezar por educar a las familias en el estilo de crianza seguro, a través de una buena planificación familiar y proyectos de vida. También se concluye que los infantes obtienen la mayor parte de su educación sexual de otros niños y de los medios de comunicación tales como programas de televisión, canciones, películas y video juegos. Por lo que se recomienda fortalecer el perfil profesional de las educadoras y capacitar a los padres de familia a través de cursos, seminarios conferencias entre otros.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo emocional, primera infancia, conductas sexuales infantiles, Desarrollo infantil.

ABSTRAC

Starting from the practice as Infant Educators, a fundamental problem that has a great impact on Education was addressed, and it is the sexual and emotional behavior of children in early childhood, since it is considered that the issue remains a problem for society and for the family. This is evidenced by the high rates of cases of sexual abuse of children under 6 years in the educational institutions of the country, a figure that increases despite the efforts made by the authorities since the creation and implementation of public policies on the issue of rights of children and adolescents. Sex education in early childhood must be of quality and this will be achieved from a solid foundation that parents should grant, then in the relationship between teacher students, so the objective of this research was to inquire about knowledge and questions that revolve around the sexual and emotional behavior of children, starting from the literature review, through the collection of data determining the sexual and emotional behaviors of infants, as a product of family attitudes and In front of it, when investigating the relationship between sex education, school and family, the quantitative and qualitative approach was used, of descriptive exploratory methodology, the sample corresponds to child development centers, the multidimensional nature of the subject stresses the importance of reviewing it from socio-historical contexts, concluding that the styles of parenting, the types of attachment will be those that mark the lives of children and future adults, if we want a healthy society we must start by educating families in the style of safe parenting, through good family planning and Life projects. It is also concluded that infants get most of their sexual education from other children and from the media such as television programs, songs, movies and video games. Therefore, it is recommended to strengthen the professional profile of educators and train parents through courses, seminars, conferences, among others.

KEYWORDS: Emotional development, early childhood, child sexual behaviors, Child development.

DESARROLLO

La presente investigación es de mucho interés tanto para docentes como para padres de familia dado que se aborda temáticas que todavía constituyen tabú en los hogares ecuatorianos. Adicionalmente, en los centros educativos se suele dar

mucho énfasis al aspecto académico, a escolarizar al niño de menos de 3 años, dejando muchas veces de lado la importancia de promover relaciones positivas, y de generar hábitos, valores, destrezas según la edad cronológica y un ambiente emocional adecuado que promueva el aprendizaje.

Los conceptos que sustentan la Estrategia Infancia Plena surgen a partir de la evidencia científica sobre los primeros años de vida de las personas.

(Parra & Parra, 2017), expone la importancia de la correlación entre los cuidados de salud, nutrición y educación de manera oportuna y pertinente en la primera infancia, así como el impacto que ésta tiene en el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicológicas, emocionales y sociales de las niñas y los niños, págs. 47

Durante la primera infancia, etapa del ciclo vital de 0 a 5 años, considerada la más importante en la vida de la personas, es necesario brindar apoyo para el desarrollo, la crianza, el crecimiento y el aprendizaje de las niñas y los niños. Esto incluye el abordaje de ámbitos de la salud, nutrición e higiene, así como del desarrollo cognitivo, motriz, social, físico, lenguaje y afectivo.

Se podría decir que el desarrollo infantil está determinado por la herencia biológica y el ambiente donde se desarrolle, el mismo que va evolucionando en el transcurso de vida del niño y niña, van generando aprendizajes, determinadas debilidades y fortalezas; aumenta la capacidad para hacer cosas más complejas, ya que el aprendizaje y su desarrollo son el producto de la maduración, las experiencias vividas y los factores que le rodean.

El desarrollo Infantil se divide en periodos como son:

- Periodo prenatal (concepción y nacimiento)
- Infancia (0 a 2 años)
- Niñez temprana (3 a 5 años)
- Niñez intermedia (6 a 11 años)

CONDUCTAS EMOCIONALES EN LA PRIMERA INFANCIA

Las emociones son fenómenos afectivos que se caracterizan por aparecer de forma brusca e intensa, una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos fisiológicos y endocrinos de origen innato, influidos por la experiencia.

Es importante desarrollar las capacidades emocionales y afectivas en los primeros años de vida, ya que es en esta etapa cuando más rápido se forman las conexiones neuronales en el cerebro. Desde un ambiente basado en la seguridad y el afecto, el niño desarrollará mejor la actividad intelectual, ya que ambas competencias, emocional e intelectual, se encuentran estrechamente relacionadas.

Es precisamente la calidad de las primeras manifestaciones afectivas lo que determinará la manera en que el bebé interpretará las relaciones humanas, y posteriormente, influirá en la manera en que el niño desarrollará su afectividad y expresará sus emociones y sus sentimientos.

El recién nacido utiliza el llanto como mecanismo de comunicación a la espera de que sus necesidades sean cubiertas. El doctor James McKenna, explica que existe una zona del cerebro, la región orbitaria central, que se desarrolla desde los 0 a los 3 años. Esta zona es la encargada de gestionar el estrés y la ansiedad. El llanto es el primer lenguaje del niño y es como comunica sus necesidades, si el adulto acudió rápidamente él bebe va a sentirse cómodo y seguro pero si al contrario el adulto tardo mucho en responder a sus necesidades fisiológicas, él bebe sentirá estrés, y su capacidad para luchar contra el estrés le generará ansiedad. Es vital dedicarles tiempo a los infantes, cuanto más sientan la cercanía física, el afecto, la comprensión y la atención que les prestemos más sano y equilibrado será su desarrollo.

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA

[Sánchez, F. L., Bilbao, I. E., Rebollo, M. J. F., & Barón, M. J. O. 2001]. "El desarrollo socio-afectivo es, en un sentido amplio, aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los

valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única

La figura del apego, la escuela y el ambiente influyen de forma directa en el desarrollo afectivo de los niños y niñas de 0 a 6 años,

La familia cumple un papel fundamental en el desarrollo del niño y niña, si ha recibido una crianza saludable tendrá mayor seguridad y confianza en sí mismo, mientras que bajo una dinámica familiar en la cual los vínculos eran deficitarios, este tiene mayor proactividad para ser víctima de cualquier tipo de maltrato.

Por tal motivo es importante conocer sobre los tipos de apego, empezando por el apego seguro donde los niños y niñas suelen utilizar a la madre o el cuidador como una base segura para explorar el entorno, la madre o cuidador suele responder de forma apropiada y consistente ante las necesidades que muestra el niño y niña, los infantes que establecen este tipo de apego por lo general tiene una adecuada comunicación emocional, son más sensibles y tolerantes a la frustración, posee mayor capacidad de autocontrol, tendrá una imagen positiva de sí mismo a la vez que será más autónomos. Al observar a los niños y niñas del centro de desarrollo infantil donde se realizó la investigación el 35,91% de los infantes, presentan un apego seguro.

El Apego inseguro resistente-ambivalente, los niños y niñas tratan de permanecer cerca de la madre o del cuidador por miedo a que desaparezca. Si se alejan experimentan una gran angustia, pero cuando regresa, su reacción es ambivalente, por un lado, pueden reaccionar positivamente, pero por otro lado también pueden mostrar rechazo o enojo por haber sido abandonados. Los padres por lo general no tienen la disponibilidad a la hora de satisfacer las necesidades del niño y niña, Por ende los infantes presentan una falta de estabilidad emocional, por la escasa atención y afecto que reciben, el 34,55% de los niños y niñas observadas presentan este tipo de apego.

El Apego inseguro-evitativo, los niños y niñas con este tipo de apego no suelen mostrar ansiedad ante la separación de la madre y tampoco reaccionan cuando regresa. No experimentan miedo ante los extraños, pero a menudo los ignoran.

Los Padres a menudo rechazan a sus hijos o son incapaces de ofrecer los cuidados y el apoyo que el niño necesita. Mantienen poco contacto con los niños y las relaciones se basan en comportamientos rígidos y hostiles, la comunicación es impersonal y se caracteriza por la no expresión de sentimientos. Los infantes son menos sociables, manifiestan su rabia con mayor frecuencia, presentan mayor impulsividad, buscan el aislamiento y a menudo son hostiles y tratan de llamar la atención. De los niños y niñas observados el 21,36% presentan este tipo de apego,

Apego inseguro-desorganizado, en este tipo de apego se combinan los patrones de apegos resistente y evitativo. Él niño y niña no reaccionan ni a la separación ni al encuentro con otra figura o modelo. Mantiene una posición rígida, fría, se aferra a su cuidador, pero de una forma distante, evitando la mirada o con expresión de tristeza. Los padres o cuidadores suelen mostrarse amenazantes y atemorizadores para el infante, lo que le genera una gran confusión, ya que la misma persona que puede lo aliviar y proteger es a su vez quien le genera temor y malestar emocional. Un ejemplo serían aquellos casos en los que el niño sufre un maltrato o un abuso. También se ha observado el apego desorganizado en trastornos de personalidad. El comportamiento de estos niños parece reflejar la vivencia de conflictos, miedo o confusión con respecto a su figura de apego. El 8,18% de los niños y niñas observados presentan este tipo de apego.

LOS ESTILOS DE CRIANZA

La crianza es un conjunto de conductas que hablan de la interacción que se produce entre los padres y sus hijos, los estilos de crianza según Guevara Cordero (2014) citada por la UNICEF se clasifican en:

Estilo de crianza autoritario, explica a sus hijos las razones de establecer reglas, normas, reconocer y respetar su individualidad, brinda confianza comunicación y son parte de la toma de decisiones. Por consiguiente los niños son sociables, seguros, tiene autocontrol, autonomía, autoestima.

Estilo de crianza autoritario, se caracteriza por la imposición de reglas estrictas e inflexibles la relación con los hijos es de participación nula, el castigo físico es severo y las muestras de afecto son deficientes, el control es un instrumento que se pretende imponer. Los niños y niñas con este estilo de crianza suelen

ser agresivos, impulsivos, baja competencia social, dependencia moral, baja autoestima, tristeza y rigidez.

Estilo de crianza permisivo, este estilo es aquel en los que los progenitores demuestran el cariño a sus hijos pero las reglas y límites son deficientes. Los niños y niñas presentan baja competencia social, poco autocontrol, poca motivación, no respetan normas, baja autoestima, inseguridad.

Estilo de crianza indiferente, los padres no muestran preocupación por el bienestar de sus hijos y simplemente no les interesa si son buenos padres o no. Los hijos presentan baja competencia social, poco autocontrol, poca motivación, Inmadurez, problemas con normas y autoridad.

LA ESCUELA Y EL ENTORNO

La escuela debe garantizar y promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas. Las instituciones educativas deben dotarlos de competencias sociales y emocionales para integrarlos en sociedad, y trabajar competencias socio afectivas para que se sepan enfrentar a problemas reales así como son el fracaso escolar, el abandono y la ansiedad.

La educación Inicial tiene como objetivo principal el fortalecer el desarrollo personal y social, a través de la gestión de sus propias emociones. El descubrimiento del medio natural y cultural al ser empático, detectando las necesidades y la sensibilidad o sentimiento de otros y el entorno, la expresión y comunicación, desarrollando positivamente, el auto concepto, la autoestima y el conocimiento de las propias emociones y relacionarse con los otros de manera positiva y satisfactoria, pudiendo expresar lo que se siente de manera natural.

El psicólogo Daniel Goleman, con su libro La inteligencia emocional, puso de manifiesto la importancia que la afectividad tiene en el desarrollo de las personas. El entorno y la escuela están también llamados educar en inteligencia emocional, al enseñar a los niños y niñas la identificación y comprensión de los sentimientos propios, fortalecer su autoestima, aprender a controlar y canalizar las emociones. Generar estrategias donde puedan aprender sobre la empatía o comprensión de las emociones de las otras personas. Estas capacidades se

desarrollarán correctamente siempre y cuando se le proporcione al niño un ambiente de seguridad y estabilidad emocional.

CONDUCTAS SEXUALES

En primer lugar, es necesario que sepamos que las conductas sexuales y emocionales infantiles no es solo “hablar de relaciones sexuales”. Es mucho más que eso. Tiene que ver con aprender a expresar emociones, sentimientos, a reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, la solidaridad, la intimidad propia y ajena, y a cuidarnos y cuidar a los demás de forma integral.

El desarrollo sexual del niño y niña comienza desde el nacimiento, ya que no solo incluye los cambios físicos que ocurren cuando crecen, sino también los conocimientos sexuales, las creencias que van aprendiendo y los comportamientos que van demostrando.

The National Child (2014), explica que “todo comportamiento o conocimiento sexual en los niños está fuertemente influenciado por: La edad del infante, lo que el observa (incluyendo los comportamientos sexuales de familiares y amigos), lo que se le enseña (incluyendo creencias culturales y religiosas acerca de la sexualidad y los límites en relación al cuerpo)”.

Los niños y las niñas siempre aprenden hechos, actitudes y conductas sexuales y emocionales de las personas adultas, tengan esta conciencia de ello o no. Incluso cuando lo que predomina es el silencio o la reserva, ya que no hablar de esto es también un modo de comunicar y de enseñar.

Los niños menores de 4 años, por su naturaleza e inocencia son poco recatados y pueden exhibir abiertamente su curiosidad acerca del cuerpo y las funciones corporales de otras personas, como tocar los pechos de las mujeres o su madre, o querer mirar a los adultos en el baño. En esta edad los niños suelen querer estar desnudos y mostrar o tocarse las partes privadas en público.

Los niños tienen mucha curiosidad acerca de su cuerpo y puede que descubran rápidamente que el tocarse ciertas partes del cuerpo les produce una sensación agradable, puede que imiten a los adultos como besarse o tomarse de las manos. A medida en que los niños gradualmente se hacen más conscientes de las

reglas sociales que regulan el comportamiento sexual generen preguntas como de dónde vienen los niños y niñas, por qué los niños y las niñas son diferentes físicamente, entre otras.

Para dar respuesta a los padres de familia sobre cuáles son los comportamientos sexuales en la Infancia, una investigación de él Cuidando a los Niños: Desarrollo Sexual y Conducta en los Niños, Febrero 2012 explica que:

- Niños Preescolares, (menores de 4 años)
- Explorar y tocarse las partes privadas, en público y en privado.
- Frotarse las partes privadas (con la mano o contra objetos)
- Mostrar las partes privadas a otras personas
- Tratar de tocar los pechos de la madre u otras mujeres
- Quitarse la ropa y querer estar desnudo
- Tratar de mirar cuando otras personas están desnudas o desvistiéndose (por ejemplo cuando están en el baño)
- Hacer preguntas acerca de su cuerpo (y el cuerpo de otras personas) y las funciones corporales
- Hablar con otros niños de la misma edad acerca de funciones corporales como “popó” y “pipí”.

Niños Pequeños (aproximadamente entre 4 y 6 años)

- Tocarse las partes privadas a propósito (masturbación), ocasionalmente en la presencia de otros
- Tratar de mirar a otras personas cuando están desnudas o desvistiéndose
- Imitar comportamientos de pareja (como besarse o tomarse de las manos)
- Hablar de las partes privadas y utilizar “malas” palabras, aunque no comprendan su significado

- Explorar las partes privadas con otros niños de la misma edad (por ejemplo “jugar al doctor”, “te enseñó el mío si me enseñas el tuyo”, etc.)

Se puede mencionar que aunque estas conductas son típicas de su edad no quiere decir que debemos ignorarlo sino se debe llevar a dialogar sobre el tema y que los niños y niñas empiecen aprender reglas sociales en cuanto a la sexualidad, por ejemplo si ellos les gusta estar desnudos y tocarse las partes íntimas debemos hablar de que es normal pero no lo puede hacer en público, porque las partes privadas deben mantenerse privadas, aun con los amigos, a la vez recalcar que sus partes íntimas solo los puede tocar nadie, y si alguien le toca debe comunicarlo. Para hablar con los niños y niñas acerca de temas sexuales es importante mantener un tono de voz tranquilo y constante y en lo posible hacer preguntas abiertas, con eso el niño, niña tendrá confianza para conversar sobre este tema. Por ejemplo, ¿Qué estabas haciendo?, ¿De dónde sacaste la idea?, ¿Cómo aprendiste esto?, ¿Cómo te sentiste al hacerlo?.

La Red Nacional Para el Estrés Traumático Infantil, www.NCTSN.org nos guía qué y cuándo enseñar:

Tabla N. 1 Qué, Cuando enseñar a Niños Preescolares

Niños preescolares (menores de 4 años)	
Información Básica	Información Para Mantener La Seguridad
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y las niñas son diferentes • Nombres correctos para las partes del cuerpo de los niños y niñas. • Los bebés vienen de las mamás • Reglas acerca de los límites personales (por ejemplo el mantener las partes privadas cubiertas, no tocar las partes privadas de otros niños). • Dar respuestas simples a todas las preguntas acerca del cuerpo y las funciones corporales 	<ul style="list-style-type: none"> • La diferencia entre caricias “apropiadas/ que están bien” (caricias que son reconfortantes, agradables y bienvenidas) y caricias “no apropiadas/ que no están bien” (que son invasivas, incómodas, no deseadas, o dolorosas) • Tu cuerpo es tuyo, te pertenece • Todos tenemos derecho a decir que “no” a ser tocados o acariciados, aun por los adultos • Nadie: niño, niña o adulto, tiene derecho a tocar tus partes privadas • Está bien decir que “no” cuando los adultos te piden que hagas cosas que están mal, como tocarte las partes privadas o guardar secretos de mamá o papá. • Existe diferencia entre una “sorpresa”-que es algo que será revelado pronto, como un regalo- y un “secreto”, que es algo que supuestamente nunca debes • decir. Enfatice que nunca está bien el mantener secretos de mamá y papá. • A qué personas puedes contarles si alguien te hizo algo que “no es apropiado/no está bien” o te pidieron hicieras algo que no está bien.

Niños Pequeños (aproximadamente entre 4-6 años)	
Información Básica	Información Para Mantener La Seguridad
<ul style="list-style-type: none"> • Los cuerpos de los niños y niñas cambian cuando pasan los años • Explicaciones simples acerca de cómo crecen los bebés dentro del vientre de las madres y acerca del proceso de nacimiento • Reglas acerca de los límites personales (como, el mantener las partes privadas cubiertas, no tocar las partes privadas de otros niños) • Dar respuestas simples a todas las preguntas acerca del cuerpo y las funciones corporales • Puede que sientas una sensación agradable cuando te tocas las partes 	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso sexual es cuando alguien te toca en las partes privadas o te pide que lo toques en sus partes privadas • Es abuso sexual aunque se trate de alguien que tú conoces. • El abuso sexual NUNCA es culpa del niño. • Si una persona desconocida trata de que te vayas con él o ella, corre y cuéntale lo que pasó a uno de tus padres, a tu maestro, vecino, a un oficial de policía, o a otra persona adulta en quien confíes • A qué personas puedes contarles si alguien te hizo algo que "no es apropiado/no está bien" o alguien te pidió que se lo hicieras a él o a ella.

Fuente: Red Nacional Para el Estrés Traumático Infantil

Es importante recordar que cuando un adulto se encuentre con una situación de un niño imitando actos sexuales con sus compañeros, se recomienda intervenir primero cortando el acto, si es con niños de educación inicial no de manera brusca, ya que este puede deberse a un juego de imitación, recordando que los niños y niñas aprenden de lo que observan en su entorno, sin embargo se debe enseñar normas y leyes con las que vive una sociedad, después es importante el trabajo conjunto con los padres y psicólogo para el establecimiento de límites en el niño, niña en cuanto al contacto corporal con otros infantes.

La presente fundamentación teórica pretende ser un aporte de aprendizaje en cuanto a la crianza segura fortaleciendo el desarrollo emocional del infante y la confianza que deben generar sus padres, al igual que el desarrollo sexual infantil como tema importante de conocimiento para educadores, padres de familia.

METODOLOGÍA

(El enfoque de la investigación es cualitativa y cuantitativo, cualitativo de acuerdo con Sampieri, (2015), dice que:

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. Esta investigación procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular.(p. 34).

La presente investigación es cualitativa ya que pretende analizar de manera holística las conductas sexuales y emocionales de los niños, así como el contexto socio familiar y educativo.

El enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico, busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, utiliza el análisis estadístico, es reduccionista y pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas. Además de que parte de la concepción de que existen dos realidades: la del entorno del investigador y la constituida por las creencias de éste; por ende, fija como objetivo lograr que las creencias del investigador se acerquen a la realidad del ambiente. (p. 25).

La Investigación pretende dar respuestas a las preguntas de investigación formuladas para posteriormente probarlas, mediante la aplicación de Técnicas de recolección de información como la encuesta se utilizará el análisis estadístico, llegando a conclusiones y toma de decisiones.

Las modalidades de la investigación son: Bibliográfica y de campo. Bibliográfica porque se basa en el análisis profundo de diferentes enfoques teóricos, conceptualizaciones y criterios de diversos autores sobre la Conducta sexuales y emocionales de los niños, basándose en documentos como fuente primaria y libros, revistas y otras publicaciones como fuente secundarias.

De campo: La investigación de campo es aquel estudio sistemático de los hechos en el lugar mismo donde se producen los acontecimientos. En esta modalidad, la investigadora tomará contacto en forma directa con la realidad del conocimiento sobre las estrategias adecuadas de estimulación en cada una de las áreas de desarrollo del niño.

Es de tipo Descriptivo: Porque permite clasificar elementos y estructuras, modelos de comportamiento según ciertos criterios, caracterizar una comunidad, predicciones rudimentarias, de medición precisa, requiere de conocimiento suficiente, muchas investigaciones de este nivel tienen interés de acción social.

Se utilizó como técnicas de investigación la observación a través de su instrumento lista de cotejo que fue aplicada a los niños y niñas, la encuesta que se aplicó a los docentes y padres de familia, Se puede mencionar que una de las preguntas que se les aplicó tanto a docentes como padres de familia fue ¿Cree que es normal que el niño y niña explore su cuerpo? Las docentes concordaron en lo familiar que era que los niños y niñas exploren su cuerpo tocándose sus genitales, sin embargo, no emergieron comentarios sobre la necesidad de conversar con los niños sobre el cuerpo, genitales y emociones. De la Misma manera los padres de familia comentaron que no es normal que sus hijos toquen sus genitales y que cuando hacen eso les corrigen pero sin dar una explicación o hablar sobre el tema, de manera literal mencionó una madre de familia "Es difícil saber cómo hablar de sexo con nuestros hijos grandes peor aún con los más pequeños".

BENEFICIARIOS

Los beneficiarios directos son los 220 niños que asistente a los CIBVS del Cantón Latacunga parroquia Ignacio Flores, 22 educadoras y 4 coordinadoras.

Los beneficiarios Indirectos 220 padres de familia.

RESULTADOS

- Las docentes de Educación inicial aplican escasas metodologías para trabajar el desarrollo de la educación sexual infantil, ya que aún es un tabú el hablar y enseñar sobre conductas sexuales y emocionales. Aunque hablar con los niños respecto de los cambios corporales y asuntos sexuales puede parecer extraño o vergonzoso, el proporcionarles información correcta y apropiada según su edad y nivel de desarrollo, es de las cosas más importantes que los padres y maestros pueden hacer para asegurarse de que los niños crezcan saludables y seguros de sus cuerpos.
- El resultado de las encuestas realizadas a los padres de familia, se pudo notar que la mayoría se sentían incómodos al hablar sobre sexualidad con sus hijos, ya que no poseen el conocimiento adecuado para tratar esta temática, se puede mencionar que es normal sentirse incómodo/a, sin embargo se debe dar respuestas adecuadas según la edad del infante, a veces se comete el error de explicar más de lo que querían saber, por tal motivo debemos diferenciar y transmitir información positiva a la vez que generamos seguridad y confianza en el infante. El 43% de los padres de familia mencionan que han enseñado a sus hijos que sus partes íntimas solo las pueden tocar ellos y mamá, mientras que el 57% nunca han topado ese tema, por lo tanto esto se debe inculcar en casa y en los Centros de Desarrollo Infantil se refuerza, que ninguna persona sea de la familia o desconocido deba tocarle sus partes íntimas, ni como juego, de esta manera estaríamos protegiendo a los niños de posibles abusos, recalcando que la mayoría de los abusos sexuales se dan por parte de los familiares cercanos.
- Se recomienda realizar actividades lúdicas, didácticas donde los niños y niñas puedan reconocer su cuerpo y diferenciarlo, como cuidarlo (alimentación nutritiva, hábitos de higiene, ejercicio, entre otros).

CONCLUSIONES:

- Los estilos de crianza, los tipos de apego serán los que marquen la vida de los niños y niñas y de los futuros adultos, si queremos una sociedad sana debemos empezar por educar a las familias en el estilo de crianza seguro, a través de una buena planificación familiar y proyectos de vida.
- Frecuentemente, los niños obtienen la mayor parte de su educación sexual de otros niños y de los medios de comunicación tales como programas de televisión, canciones, películas y video juegos. Esta información a menudo no solamente es incorrecta sino que puede tener muy poca relación con los valores que los padres quieren transmitir a sus hijos; esta información pueden influenciar el comportamiento de los niños.

RECOMENDACIONES

- Realizar talleres para padres y docentes sobre “La educación sexual y emocional Infantil”, es necesario como figuras de apego pensar en el desarrollo pleno de los estudiantes en su proceso formativo. ¿Cuáles son las conductas sexuales y emocionales de los niños y niñas?, ¿Cómo educar la sexualidad de los niños y las niñas de Educación Inicial?, entre otras.
- El sistema escolar tiene como eje transversal la educación sexual en niños y jóvenes, sin embargo se debe trabajar conjuntamente con las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abad, J. (2012). El cuento infantil, Primera edición. Cuenca, Ecuador: Don Bosco.
- Badilla, F. (2011). Aprendizaje, Primera edición. Buenos Aires, Argentina: La Pampa.
- Barcos, M. (2012). Fundamentaciones educativas, Segunda edición. Barcelona, España: El conquistador.
- Barragán, F. (2009). La educación sexual. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- Castillo Salazar, L. A., & Vélez Cazar, F. (2011). La educación sexual de los niños del primer año de educación básica y su influencia en el desarrollo integral en los niños y niñas del jardín de infantes María Montessori de la ciudad de Ibarra en el año lectivo 2010-2011. . Ibarra.
- Córdova, M. (2013). Estrategias didácticas, Primera edición. Quito, Ecuador: Libro Centro.
- Cortázar, J. (1994). Algunos aspectos del cuento. Madrid. Dankhe. (1986).
- Donoso, U. (2009). Desarrollo y construcción de los aprendizajes, Segunda edición. Quito, Ecuador: Raíces.
- Ruiz, L. (2011). El cuento una lectura fascinante, Primera edición. Bogotá, Colombia: Fénix.
- UNESCO, O. (2010). Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Justificación de la Educación en Sexualidad (Vol. I). UNICEF. (2005). Informe del Estado Mundial de la Infancia 2005.

18

IMPACTO DEL NEGOCIADOR INTERNACIONAL EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA PAZ

IMPACT OF THE INTERNATIONAL NEGOTIATOR ON THE CONFLICT AND PEACE SOLUTION

Ana Rita Villa Navas¹

Clara Judith Brito Carrillo²

Meredith Leonor Jiménez Cárdenas³

Universidad de La Guajira

¹ Mcs. Gerencia de Recursos Humanos. Psicóloga Social. Especialista en Conciliación, Resolución de Conflictos. Docente Ocasional de la Universidad de la Guajira. Capítulo en libros: *Relaciones internacionales que fortalecen el comercio en el municipio de Maicao La Guajira Colombia*. 2010. www.redipe.org. *Aprendizaje social sobre la devaluación de la moneda venezolana en el comercio del municipio de Maicao La Guajira*. 2017. www.redipe.org. *Inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en los programas socioeducativos y familiares en contextos de paz*. 2019. Libro. *Los Colores de la Frontera Nueva Ruta de Negocios Verdes para la Competitividad Comercial*. 2017. Libro: "Nuevos enfoques en políticas públicas para prevenir conductas adictivas en contextos socio familiares". Editorial Gente Nueva. E-mail anarita@uniguajira.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-2761-2448>.

² Mcs. Desarrollo y Gestión de empresas sociales Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador asociado. Art. *Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social*. 2016. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.ar. *La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso*. 2018. revista *Aglala*. <http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index>. e-mail cbrito@uniguajira.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-8788-7326>.

3 *Doctora en Ciencia Mención Gerencia URBE Maracaibo. Mcs Docencia para la Educación Superior. UNERMB. Esp. Gerencia de Instituciones Educativas. Unitolima Lic. En Pedagogía Infantil Investigaciones: Producción Científica del Docente Investigador de las Universidades Públicas del Departamento de La Guajira 2017. Estrategias Instrucciones Aplicadas por los Docentes, En el Marco Del Desarrollo de los Procesos Metacognitivos de los Estudiantes Revistas Praxis 2017: ISSN 1657-4915. <https://orcid.org/0000-0002-7894-420X>*

RESUMEN

El presente trabajo es producto del cuarto objetivo de la investigación titulada Red de Negociación y Paz para el Desarrollo del Posconflicto en los Estudiantes del Programa de Negocios Internacionales de La Universidad de La Guajira Colombia. Pone de presente que el sujeto tiene un mundo interno poblado de relaciones vinculares donde cada uno manifiesta el rol a desempeñar. Es a partir de estas relaciones internalizadas con el mundo externo y las experiencias previas las que posibilitan la conexión con lo enigmático de la cotidianidad. Al respecto, los estudiantes de Negocios internacionales desarrollan las habilidades para administrar las operaciones comerciales en la economía global y solucionan los conflictos internacionales corporativos económicos mediante las competencias humanas basadas en el razonamiento crítico y una visión empresarial de conjunto, haciendo posible alcanzar la concertación que generen oportunidades de negocios en cualquier parte del mundo donde se garantice la paz.

Al definir la teoría de las necesidades Woodhouse (2015 pp21) sostiene que los conflictos de raíces profundas son causados por denegar una o más necesidades humanas básicas, tales como la seguridad, la identidad, el reconocimiento. Se trata principalmente de bienes materiales que pueden ser comercializados, intercambiados y negociados. Así, Solé (2012pp25) manifiesta que la solución de conflictos es una actividad que el ser humano afronta de manera natural a través de métodos, reglas, pautas de actuación u formas de comportamiento, donde las personas y grupos intentan satisfacer sus necesidades, de modo favorable a sus deseos, asumiendo el elemento de cooperación que beneficie a las partes.

PALABRAS CLAVES: Impacto. Negociación. Conflictos, Paz.

ABSTRACT

The subject has an internal world populated by link relationships where each one manifests the role to play and it is from these internalized link relationships with

the external world and previous experiences that allow the connection with the enigmatic of everyday life in this regard, International business students develop the skills to manage business operations in the global economy and explore the main international corporate economic conflicts through excellent human skills based on critical reasoning and an overall business vision, making it possible to reach innovative solutions that generate business opportunities of business anywhere in the world where peace is guaranteed.

then Woodhouse (2015 pp21), in defining the theory of needs, maintains that deep-rooted conflicts are caused by denying one or more basic human needs, such as security, identity, recognition, interests, it is mainly about material goods that can be commercialized, exchanged and negotiated; So Solé (2012pp25), manifests the solution of conflicts is an activity that the human being faces naturally, through methods, rules, patterns of action or forms of behavior, where people and groups try to meet their needs, so favorable to their wishes assuming the cooperative element, which benefits the parties, this work is the product of the fourth objective of the research entitled Negotiation and Peace Network for the Development of Post-Conflict in Students of the International Business Program of the University from La Guajira Colombia

KEYWORDS : Impact. Negotiation.Conflicts, Peace.

INTRODUCCION

Solucionar conflictos es una tendencia mundial consolidada como un requerimiento constante para comprender las pautas de la realidad social, viabilizando espacios de convivencia, diálogo, actitudes, valores desde la construcción de la identidad y las diferentes culturas inmersas en las aulas de clase frente al tema, Olmos. Torrecilla & Rodríguez (2017pp28), refieren es obvio que los conflictos se constituyen en preocupación social por consiguiente, el objetivo fundamental de gestionarlos, se relaciona directamente con la mejora de la convivencia pacífica, justa, cooperativa.

Al mismo tiempo, en las negociaciones internacionales se analizan e identifican las principales dificultades presentes en la interculturalidad y se proporcionan elementos para un proceso eficaz, al respecto Hoffmann (2013pp25) refiere cómo tener éxito en las negociaciones entre representantes de diferentes culturas y

países, cuando los individuos clasificados en este tipo de cultura consideran el objetivo personal más valioso que los propósitos de un grupo en particular.

En el segundo tipo de cultura, representada por el colectivismo, la motivación dominante es el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo u comunidad en particular. Las culturas colectivistas valoran a la familia, la empresa, el gremio y por último, el grupo social. Mientras en el igualitarismo, el poder es considerado transitorio entendido en su forma dinámica, todos esperan ser tratados de la misma manera. En ningún momento implica que los individuos dejen de poseer clases sociales distintas, significa que las diferencias entre las clases sociales son situacionales.

En el modelo jerárquico la situación es opuesta, donde el status de condición social se mantiene en el largo plazo. Cuando existe la implicancia del poder social, los individuos de clases estratificadas socialmente inferiores denotan deberes para con los individuos de las clases superiores. Una situación interesante se produce cuando hay un conflicto entre los seres humanos de la misma clase. La solución común es pasar la decisión del problema para un miembro representante de una clase social superior.

Además. Baquero & Ariza (2014pp, 123), afirman en la sociedad se observa desigualdad social, entre la economía, la pedagogía y la cultura, las posiciones radicales dividen al país, dando lugar a la pérdida de la confianza en los mecanismos normales al momento de buscar consenso entre las partes en tal sentido, fue necesario impulsar la educación por la paz ante el rol determinante en el desarrollo del posconflicto, en la reconciliación y la paz así, desde la educación superior se da la oportunidades de plantear proyectos de investigación para el estudio de las comunidades afectadas por la violencia y la situación de pobreza dando origen a espacios interdisciplinarios con estrategias para el acompañamiento y la restauración psicosocial de las sociedades.

El impacto de resolver conflictos para impulsar la paz se logra a partir de fomentar la tolerancia, la comprensión entre las diversas culturas, incluyendo las regiones como La Guajira por donde están ingresando gran cantidad de emigrantes y se acude a la cultura para la paz, la cual fomenta distintos aspectos que facilitan el desarrollo humano, percibido como un cúmulo de oportunidades para ser y actuar pacíficamente con la intención de gozar de la libertad que toda persona

merece. Los jóvenes necesitan aprender a vivir juntos y comprender los valores, las costumbres a través de la educación desde un enfoque constructivista de reflexión sobre las prácticas de paz y el acompañamiento interdisciplinar que haga visibles las acciones desarrolladas de cara al entorno social.

En consideración la Universidad de La Guajira asume el rol educativo en el análisis conceptual interpretando que la construcción de la paz desde la educación trasciende el conflicto para proyectarse hacia el ideal de respeto por la otra persona, de su condición de ser humano y del valor supremo de la vida. Al mismo tiempo, mediante un ejercicio metodológico abierto y flexible como, el retos de las acciones estratégicas que enfrenta el sistema de educación superior en su actuar académico e investigativo según Pérez (2009pp181) son evidentes las competencias presentes en el líder al momento de solucionar conflictos, las cuales generan un conjunto de relaciones que maximizan los resultados, por otro lado se van potenciando las aptitudes de manera natural en cuatro ejes.

El primero: El equilibrio emocional guiado al actuar con prudencia en la toma de decisiones correctas, incluso bajo presión de forma urgente y sin ser afectado.

El segundo: Las personas: el buen líder estimula la solución de los problemas con énfasis en la satisfacción de las necesidades de las partes.

El tercero: La visión de futuro: Un buen líder tiende a evitar los conflictos antes de solucionarlos, muestra el horizonte saludable y esperanzador para avanzar superando las adversidades en lo personal y colectivo.

El cuarto: La cultura ciudadana para la resolución pacífica de conflictos, saberes y prácticas que fortalecen la reflexión y la posibilidad de encaminar acciones que aporten a la dignidad y la construcción del tejido social en especial en la transición al postconflicto. Según el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (2008- 2017pp136) la categoría de cultura ciudadana aparece por primera vez en el contexto de la ciudad de Bogotá, como el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas en el valor del sentido de pertenencia, facilitador de la convivencia urbana, ante el respeto por el patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos.

El concepto de cultura ciudadana considera la heterogeneidad en la distribución del capital cultural, dependiendo de la posición ocupada por el sujeto dentro

del espacio social es decir, tendrá una práctica particular y desarrollará la manera de concebir la legalidad, sin estar en concordancia con otros. Se trata de un acatamiento entre los sistemas de regulación, la ley, la moral y la cultura, rescatando las formas particulares de las relaciones establecidas por las personas en el ámbito urbano, aunado a las distintas formas de acción en el ámbito de lo participativo.

Al mismo tiempo, Quintero & Orozco (2009 pp.100) La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, capaces de confiar y respetar, desde la consciencia social. Este propósito, implica, formar profesionales con habilidades intelectuales, sociales emocionales, en razonamiento inductivo entre otros como creadores de negocios con la condición de ciudadanos del mundo globalizado que aprende a vivir en paz.

En la educación emocional se toma como punto de partida el diagnóstico de los espacios institucionales de socialización y transmisión cultural donde lo cognitivo, lo racional y lo intelectual han sido privilegiados. Cabe señalar que la inteligencia personal está compuesta según Campillo (2017pp11) en función de observar a los demás, comprenderlos por medio de las relaciones productivas.

Por esta razón, el equilibrio emocional es el balance estable que incide en el comportamiento, el pensamiento, el optimismo y la esperanza como consecuencia de las creencias de dominar los acontecimientos de la vida con autonomía y satisfacción.

Tal es el caso, del perdón según, Johnson & Meyer, citado por Prieto & Echegoyen (2015pp,230), el perdón es definido como el deseo de auto aceptación u restauración intrapersonal, perdonar a los demás y el perdón a si mismo podrían estar basados en factores psicológicos muy diferentes. Se concluye que la mejor perspectiva para comprender el autoperdón es estudiarlo desde el ofensor, entendiendo al sujeto como alguien que debe buscar y recibir perdón, abandonar el auto-resentimiento ante el reconocimiento del error, fomentando la generosidad, el amor hacia sí mismo.

El perdón promueve la liberación de la mente humana del apego, la ira, la envidia, la violencia y la arrogancia según la ética al resolver un conflicto individual el planeta entero se beneficia, mediante la conciencia de la compasión ante el sufrimiento humano. No obstante en el caso del amor es considerado un conjunto

de comportamientos, actitudes, incondicionales y desinteresadas expresado entre los seres humanos con inteligencia emocional que trasciende al género humano capaz de desarrollar nexos emocionales con otras personas.

De igual forma, Carrillo Flórez, Magallanes & Molina (2015pp.15), afirman la importancia de generar estrategias lúdicas que permitan el florecimiento de las relaciones afectivas, un ambiente familiar de confianza, empatía frente a una vinculación estable y duradera entre iguales como muestra, se implementara en la Universidad el proyecto de desarrollo de estrategias lúdicas para fortalecer los vínculos de amor y afecto entre los estudiantes en favor de la reconciliación y la paz.

Incluyendo la intervención del humor esa disposición adquirida, por la sabiduría reflexiva del aprendizaje durante de la vida personal y profesional, señalando a Verdugo, (2002pp70), define el humor dentro de las competencia asertiva para la educación más aun, posee características terapéuticas que inciden en la salud física, mental, emocional y espiritual, concebido un método excelente de enseñanza aprendizaje. En cambio Soniano (2004p.p3), destaca la necesidad de expectativas para motivar la conducta argumentando que cada persona tiene un comportamiento, diferenciador individual determinado, una forma única de apreciar y valorar los resultados del cumplimiento de las metas propuestas.

En efecto, los mecanismos alternativos de solución de conflictos establecidos en las leyes 446 de 1998 y 1563 de 2012 mediante la autocomposición o heterocomposición se rigen por un sistema legal propio en busca de mayor acceso a la administración de justicia por parte de los ciudadanos y trae como consecuencia la descongestión de los despachos judiciales. Y una forma de participación de la sociedad civil en los asuntos que los afectan.

RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación requiere del uso de diversas técnicas que le permitan al investigador obtener toda la información requerida para el desarrollo del trabajo.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de carácter descriptivo, frente al tema Sabino

(2004), manifiesta la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, comportamiento individual, grupal, con el fin de explicar la estructura de igual forma, es correlacional Hernández, Fernández y Baptista (2003pg60) El propósito de los estudios correlacionales consisten en saber cómo, se puede comparar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas, este tipo de estudio se buscó describir el impacto de la Negociación y la paz

METODO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es no experimental, analizando las variables en su estado natural sin la intervención del investigador así. Hernández y otros (2003p.55), sugieren, dentro del diseño no experimental, se clasifica como transeccional, al recolectarse los datos en un solo momento en tiempo único. El diseño de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, Arias (2005 p.48), expresa sin manipular alguna de las variables.

POBLACIÓN

La población constituye el universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados, específicamente las aulas de clase de la Universidad de la Guajira, la población finita fue de 124 estudiantes. Méndez (2000pp.62).

FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Según Carrasco (2008 pp.151), las técnicas de recolección de datos le dan significado a la investigación, conducen a verificar el problema planteado, para el cuarto objetivo de investigación se diseñó un cuestionarios auto administrado, el cual consiste en 16 preguntas abiertas, con cinco opciones de respuestas de estimación, para cada pregunta.

DISCUSIÓN

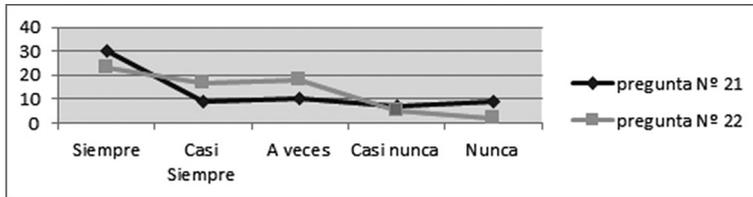
Después de la recolección y tabulación de datos fue necesario la organización y el análisis de los mismos con el fin, de dar respuestas a los objetivos planteados en la presente investigación.

- Objetivo: Describir el impacto de la Negociación y la paz para el

desarrollo del pos conflicto

➤ Dimensión: Impacto social

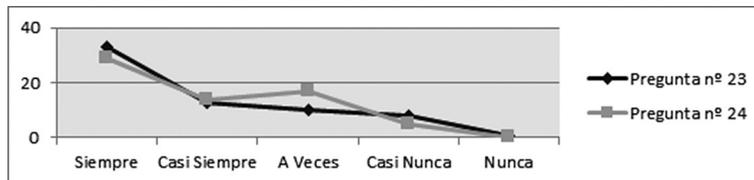
Grafica 1. Indicador liderazgo



Fuente: Elaboración propia (2019)

En la gráfica 1 el indicador liderazgo tiene un promedio de 3,9 se define que siempre, A través de las redes sociales invitan a los compañeros a participar del primer negocio la solución de los conflictos. Esto según el ítem n°21 el cual presenta los siguientes datos en la gráfica N°1: siempre 30(46,2%), casi siempre 9(13,8%), a veces 10(15,4 %), casi nunca 7(10,8%), y nunca 9(13,8%); Para el ítem N° 22, El líder de la empresa familiar puede ser asistido por un negociador que estudie la raíz del conflicto, los resultados fueron los siguientes: siempre 23(35,4%), casi siempre 17(26,2%), a veces 18(27,7%), casi nunca 5(7,7%), y nunca 2 (3,1%).

Grafica 2. Indicador Pedagogía Ciudadana

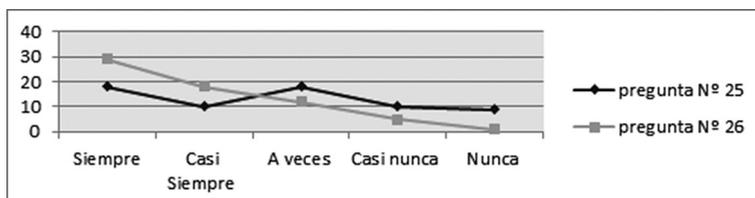


Fuente: Elaboración propia (2019)

Continuando con la gráfica 2, el indicador Pedagogía Ciudadana con un promedio 4,0. Identificado en el ítem N° 23 se evidencia que Siempre creen que en la solución de conflictos se debe aplicar la fórmula de equilibrar las emociones en función del conocimiento de sí mismo y para el ítem N° 24 siempre la educación para la paz es la estrategia para el acompañamiento y la restauración emocional de las sociedades afectadas por la violencia; los resultados obtenidos para cada ítem fue, ítem N° 23: siempre 33 (50,8%), casi siempre 13 (20%), a veces 10

(15,4%), casi nunca 8 (12,3%), y nunca 1 (1,5%) y ítem N° 24 siempre 29 (44,6%), casi siempre 14 (21,5%), a veces 17 (26,2%), casi nunca 5 (7,7%), y nunca 0 (0%).

Gráfica 3. Indicador prestigio social

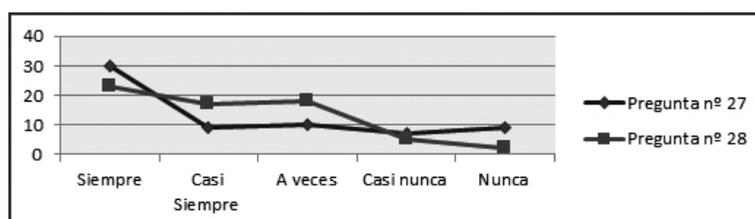


Fuente: Elaboración propia (2019)

Así en la gráfica 3, el indicador prestigio social tiene un promedio de 3,6 demostrando que algunas veces creen que el rol de solucionar conflictos es un valor agregado para el profesional de negocios internacionales en la tabulación de los datos en la gráfica N° 3 para el ítem (25) los datos son siempre 18 (27,7%), casi siempre 10 (15,4%), a veces 18 (27,7%), casi nunca 10 (15,4%), y nunca 9 (13,8%); y que algunas veces estarían dispuesto a desarrollar las prácticas profesionales sobre temas de solución de conflictos como aporte a la construcción de la paz sostenible. para este ítem (26) los resultados fueron: siempre 29 (44,6%), casi siempre 18 (27,7%), a veces 12 (18,5%), casi nunca 5 (7,7%), y nunca 1 (1,5%).

- Objetivo: Describir el impacto de la Negociación y la paz para el desarrollo del pos conflicto

Gráfica N° 4 indicador educación emocional

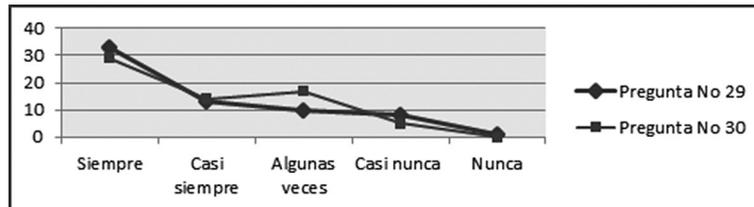


Fuente: Elaboración propia (2019)

Analizando los resultados de la gráfica 4 en la dimensión impacto personal, el indicador educación emocional tiene un promedio de 3,9 lo cual demuestra que siempre el control emocional incide en el comportamiento, el pensamiento y en el aprendizaje del optimismo al momento de solucionar conflictos para este

indicador en el ítem 27 los resultados fueron: siempre 30(46,2%), casi siempre 9(13,8%), a veces 10(15,4%), casi nunca 7(10,8%), y nunca 9 (13,8% y para el ítem N° 28 siempre los sentimientos de empatía les ayudarán a generar una perspectiva de entendimiento para la toma de decisiones, la tabulación quedó así: siempre 23 (35,4%), casi siempre 17 (26,2%), a veces 18 (27,7%), casi nunca 5 (7,7%), y nunca 2(3,1%).

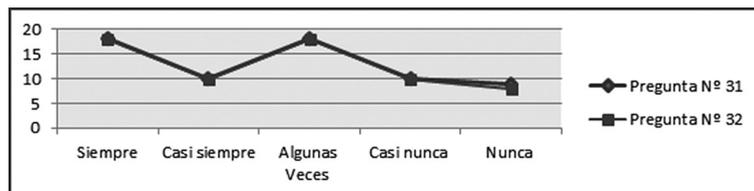
Grafica N° 5 indicador el perdón



Fuente: Elaboración propia (2019)

En la gráfica 5, el indicador el perdón tiene un promedio de 4,0. Lo cual indica que siempre creen que la reconciliación social y el perdón conducen a la transformación y superación del conflicto esto se evidencia en la gráfica N° 5 con los siguientes datos siempre 33(50,8%), casi siempre 13(20%), a veces 10(15,4%), casi nunca 8(12,3%), y nunca 1(1,5%). así mismo siempre que viven una experiencia de perdón se llenan de paz interior, determinados de la siguiente manera: siempre 29 (44,6%), casi siempre 14(21,5%), a veces 17(26,2%), casi nunca 5(7,7%), y nunca 0(0%).

Grafica N° 6 indicador el amor

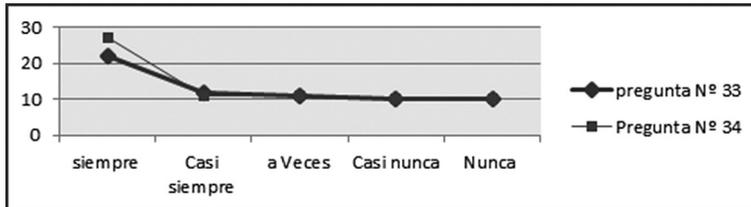


Fuente: Elaboración propia (2019)

En la gráfica 6 el indicador amor con un promedio de 3,6 demuestra que algunas veces creen que cuando avanza la ternura, la violencia retrocede de esta manera la tabulación de los datos quedó así; siempre 18 (27,7%), casi siempre 10(15,4%),

a veces 18(27,7%), casi nunca 10 (15,4%), y nunca 9(13,8%) y algunas veces están dispuesto a incrementar la energía con sentimiento de amor en sí mismo y en los demás; para este ítem (32) los resultados son: siempre 18 (37,7%), casi siempre 10(15,4%), a veces 18(27,7%), casi nunca 10 (15,4%), y nunca 8(13,8%).

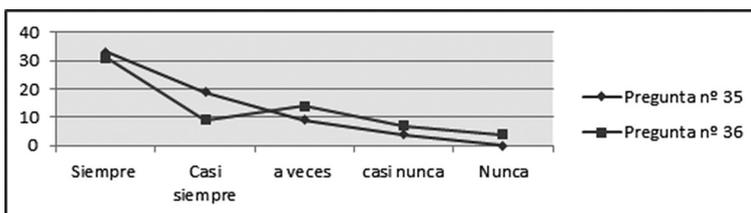
Grafica N° 7 Indicador humor



Fuente: Elaboración propia (2019)

Seguidamente en la gráfica 7 el indicador humor con un promedio de 3,4 interpretando que algunas veces en el proceso de paz el humor rompe paradigmas y estereotipos ante la capacidad de resiliencia esto se ve según la tabulación para el ítem 33; siempre 22(33%), casi siempre 12(18%), a veces 11(16%), casi nunca 10(15%), y nunca 10 (15%), por otro lado el ítem 34, algunas veces, creen que el buen humor ayuda a reinventar el lenguaje armónico del mismo modo, así la tabulación es: siempre 27(31%), casi siempre 11 (18%), a veces 11(13%), casi nunca 10(15%), y nunca 10 (13%).

Grafica N° 8 indicador expectativas



Fuente: Elaboración propia (2019)

En la gráfica, 8. El indicador expectativas tiene un promedio de 4,2 de esta manera los ítem 35 y 36 arrojaron los siguientes resultados respectivamente: siempre 33 (50,8%), casi siempre 19(29,2%), a veces 9(13,8%), casi nunca 4(6,2%), y nunca 0 (0%). Y para el ítem 36 siempre 31(47,7%), casi siempre 9(13,8%), a veces 14 (21,5%), casi nunca 7(10,8%), y nunca 4(6,2%).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para la interpretación de los resultados, se realizó la discusión mediante el análisis obtenido por los indicadores, las dimensiones y la variable de estudio, así como los aportes teóricos mencionados con anterioridad. En relación al cuarto objetivo describir el impacto de la negociación y la paz, la dimensión impacto social muestra un promedio de 3,7, importante para dar cumplimiento al objetivo de investigación a tal fin, los estudiantes invitan a sus compañeros a través de las redes sociales a participar del primer negocio la solución de los conflictos.

Aspectos respaldados por el concepto de Libera (2007), el impacto puede verse como un cambio en el resultado final de la de un proyecto expresado en beneficios a mediano y largo plazo es decir, para los estudiantes significa la construcción de un espacio académico, un ejes de inclusión y sostenibilidad dentro de la institución que permitió la reconciliación y la paz, ante la necesidad de una estrategia en materia de relaciones exteriores viable, que maximice los beneficios y disminuya los costos de vivir en paz, considerando que la inserción normal y positiva de Colombia en el mundo de los negocios internacionales depende de la solución de los problemas internos del país.

La capacidad de solucionar conflictos en un escenario globalizado tiene una visión estratégica de los intereses en materia internacional y en función del proceso de paz así, los compromisos futuros sobre la internacionalización pueden ser positivos o negativos en razón a la manera como se manejen las variables que determinan la capacidad de paz en varias condiciones a : la fortaleza del liderazgo es una condición para persuadir posiciones, unificar criterios entre las entidades públicas y privadas b. el consenso, en materia de política exterior, la división de los frentes políticos debilita la capacidad de solución del estado c. la correlación de doble vía entre la solución de los problemas internos y la normalización de los vínculos externos.

Desde este punto de vista, la capacidad de solución depende de la confianza de cara a las normas, las reglas y los valores predominantes en el sistema internacional según, Hernández. Luna & Cadena (2017pp, 152), refieren la construcción de la cultura de paz es un esfuerzo multidisciplinar para transformar desde la educación las concepciones, cambiar las percepciones y asumir compromisos con la finalidad de originar la presencia de la paz en la

cultura, sin distinción, respetando los derechos humanos en todo el territorio nacional e internacional, garante del desarrollo económico, la justicia social en armonía con el medio ambiente así, el rol es considerado un valor agregado del profesional de negocios internacionales, ejercido desde las prácticas profesional como aporte a la construcción de la paz sostenible.

Según la UNESCO (2012), la paz sostenible significa tolerancia cero para la violencia en las familias, las comunidades y los países, el empoderamiento de las mujeres constituye un componente primordial de la justicia social. En segundo lugar, la paz sostenible implica la participación equitativa de todos los ciudadanos de la vida pública es decir, conduce a decisiones políticas participativas como resultado, será una sociedad armónica con los cimientos para el desarrollo de la convivencia. En tercer lugar, la justicia y la cohesión sociales son fundamentales para la paz sostenible.

En cuarto lugar, el acceso a los recursos productivos, la recuperación económica y la restauración social son factores que tienen un impacto sobre las posibilidades de vivir una vida digna. El quinto aspecto es aceptar la diversidad y promover la tolerancia. El logro de la paz sostenible requiere cambiar las actitudes que promueven la violencia y la discriminación, estudiando los estereotipos de género que a menudo subyacen la cultura de violencia y desigualdad.

Mientras el control emocional incide en el comportamiento, el pensamiento y en el aprendizaje del optimismo, considerando que los sentimientos de empatía les ayudarán a generar la perspectiva de entendimiento para la toma de decisiones frente al tema. Bisquerra (2011pp.69), las emociones positivas activan una respuesta de aproximación equilibrada, de tal forma que las experiencias emocionales son un vehículo de las palabras y factor clave del aprendizaje.

La educación emocional recoge aportes de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción, renovación pedagógica, educando para la vida, donde la afectividad tiene un rol relevante en referencia. Villa (2016), sugiere ante las situaciones de conflicto armado como el que vive Colombia el perdón es la construcción de la paz, desde la transformación subjetiva y la restauración de la dignidad humana.

Por otro lado. González (2013pp.9), refiere el humor desde la visión psicológica como el sentimiento de producir placer y risa causados por la representación de

acciones risibles y la función de comedia, como catarsis que cumplirá el rol del placer y la risa en efecto, el aporte de Guillem (2012pp.14) El destino del espíritu es alcanzar la felicidad a través de la experimentación del amor incondicional, por libre decisión de voluntad. Sin amor no hay evolución, sabiduría, ni felicidad.

CONCLUSIONES

Una vez adelantada la presente investigación, concluimos que La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de La Guajira, a través del programa de Negocios Internacionales está comprometida con el fomento de la actividad económica y el desarrollo humano sostenible para solucionar los problemas del entorno socioeconómico, cultural, local, regional, nacional e internacional.

Así, la red de estudiantes de negocios internacionales logró impulsar una convocatoria para el encuentro de estrategias y experiencias de paz afianzando el campo de la acción conjunta en áreas como la educación emocional en función del perdón, la pedagogía ciudadana, el prestigio social del rol del negociador en función de la solución de problemas. Considerando que los estados de ánimo, los sentimientos, la carencia de amor y las emociones influyen en el desarrollo del conflicto condicionando el comportamiento humano en efecto, el reto del negociador es proponer habilidades afectivas entre las partes y crear un espacio de equilibrio pertinente para la comunicación y la restauración de las relaciones en función de un acuerdo con equidad y justicia social

Aún más, se debe seguir fortaleciendo el liderazgo de los estudiantes por ser el primer negocio, estudiar la raíz del conflicto durante la búsqueda de soluciones, al mismo tiempo el prestigio social quiere mayores fortalezas por ser un rol del cambio, una fuerza de la verdad que requiere ser medida, dirigida, buscando una solución beneficiosa para la sociedad, impulsada por campañas informativas, estrategias de marketig sobre la solución de conflictos en los colegios e instituciones comerciales fomentando espacios de discusión, de debate, que trascienda a los países que tienen interés de incursionar en el ámbito de los negocios en Colombia, asumiendo una postura activa y creativa de prestigio para la reconciliación y la paz.

Destacando la participación de los organismos internacionales encaminadas a la consolidación de los derechos humanos para entender cuál es el interés de las

partes por cumplir la voluntad de paz. En el mismo orden el impacto personal para la paz, enfoca las emociones, las ideas de perdón y las expectativas las cuales promueven la liberación de la mente humana de sus limitaciones tales como el apego, la ira, la envidia, la violencia y la arrogancia hacia la solución del conflicto del sí mismo, como pronóstico, de acercamiento progresivo al futuro deseado, aspectos que hace posible fortalecer el perdón y la paz

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias fidias (2005 p.48), El Proyecto de investigación, 5ta. Edición. Editorial Episteme. Caracas, Venezuela.
- Baquero & ariza (2014pp.123). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. Revista de la Universidad de La Salle, (65), 115-134
- Bisquerra (2011, pp69) Educación emocional propuestas para educadores y familias Editorial Desclee de Brouwer, S.A., Bilbao www.edesclee.com info@edesclee.com
- Casullo, (2005) La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica revista de psicología, vol. Xxiii, núm. 1, 2005, pp. 39-63 pontificia universidad católica del Perú lima, Perú disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829529002>
- Carrillo flórez magallanes & molina(2015pp15) Estrategias lúdicas para fortalecer vínculos afectivos seguros entre cuidadores, niños y niñas que han perdido el cuidado parental en aldeas infantiles sos cartagena
- Guillem (2012pp.14) La ley del Amor las Leyes Espirituales. 1ª Edición ISBN 10: [8471669374](https://www.isbn-international.org/number/8471669374) ISBN 13: [9788471669377](https://www.isbn-international.org/number/9788471669377) Valencia, España
- [González \(2013pp9\) El humor como instrumento pedagógico facultad de filosofía y humanidades departamento de literatura santiago de chile](#)
- [Hernández, fernández, . & baptista, P. \(2006\). Metodología de la investigación. \(3ª ed.\). México D. F.: McGraw-Hill.](#)
- [Hernández. luna & cadena \(2017pp, 152\)La Cultura de paz : Una Construcción desde la educación Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá](#)
- [Hoffmann \(2013pp46\) Negociaciones interculturales en américa latina cómo tratar con diferentes costumbres e identidades nacionales escuela de postgrado de marketing internacional la plata – argentina.](#)
- [Olmos. torrecilla & rodríguez \(2017pp28\), Competencias Profesionales en Resolución de Conflictos: Eficacia de un Programa Para La Mejora Competencial Revista Española de Orientación](#)

y Psicopedagogía vol. 28, núm. 3, Asociación Española ISSN: 1139-7853

- [Orozco \(2016pp22\) cultura ciudadana, pensar la ciudad research in citizen education](#)
- [Soniano \(2004p.p3,\) La Motivación, Pilar básico de todo Tipo de Refuerzo. Área de Psicología Evolutiva y de la educación de la escuela del Magisterio de Teruel: Universidad de Zaragoza](#)
- [Pérez escoda \(2007 pp69\)evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria universitat de Barcelona issn: 1139-613x](#)
- [Quintero & orozco \(2009 pp.100\) El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas universidad de manizales. Correo electrónico: mariateresaquintero525@hotmail.com](#)
- [Libera \(2007\), impacto social y evaluación del impacto CIMED versión impresa **ISSN 1024-9435** v.15 n.3 Ciudad de La Habana](#)
- LEY 1563 DE 2012 por medio de la cual se expide el Estatuto de Arbitraje Nacional e Internacional y se dictan otras disposiciones.
- LEY 446 DE 1998 Diario Oficial No. 43.335, Por la cual se adoptan como legislación permanente algunas normas del Decreto 2651 de 1991,
- UNESCO (2012), Resoluciones, informes y otros documentos de las Naciones Unidas y de la UNESCO sobre la Cultura de Paz y el Decenio www.unesco.org/cp/uk/uk_sum_refdoc.htm
- [Woodhouse \(2015 pp21\) Mantenimiento de la paz y solución de conflictos internacionales Instituto para Formación en Operaciones de Paz Segunda edición](#)
- [Villa edgar \(2017\) El Impacto de la Paz en la Economía Colombiana Universidad de la Sabana \(Cerac\) Contacto: \[edgar.villa@unisabana.edu.co\]\(mailto:edgar.villa@unisabana.edu.co\).](#)

19

**A COMPREHENSIVE OVERVIEW
ON THE FUNDAMENTALS OF
CURRICULUM DEVELOPMENT:
UNDERSTANDING KEY INTERRELATED
THEORETICAL ASPECTS**

**UNA DESCRIPCIÓN COMPLETA SOBRE
LOS FUNDAMENTOS DEL DESARROLLO
CURRICULAR: COMPRENDIENDO
ASPECTOS TEÓRICOS
INTERRELACIONADOS CLAVE**

Diego Ortega-Auquilla¹

Irma Fajardo-Pacheco²

Johanna Cabrera-Vintimilla³

Paul Siguenza-Garzón⁴

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador

¹ **Diego Ortega-Auquilla** <https://orcid.org/0000-0002-6256-9150>
diego.ortega@unae.edu.ec (593) 995076289 Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues,
Ecuador. Autor de correspondencia. Docente – investigador UNAE; Licenciado en Educación y Lengua
Inglés, Master en Currículo e Instrucción y Doctorando en Ciencias de la Educación.

² <https://orcid.org/0000-0002-2133-5331> irma.fajardo@unae.edu.ec
(593) 998863707 Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador

4 <https://orcid.org/0000-0001-9053-3107> johanna.cabrera@unae.edu.ec
(593) 999018852 Universidad Nacional de Educacion (UNAE), Azogues, Ecuador

5 <https://orcid.org/0000-0002-1040-0927> paul.siguenza@unae.edu.ec
(593) 995496092 Universidad Nacional de Educacion (UNAE), Azogues, Ecuador

ABSTRACT

Learning about curriculum in general and the essentials of curriculum development may facilitate teachers and future curriculum workers make informed decisions and take part in the field of school curriculum more meaningfully. Thus it is paramount to examine the educational philosophies; the social and educational forces that impact the curriculum; models, process and the major stages of curriculum development; and its levels of control. Through analyzing and better understanding the aforementioned topics readers will be likely to have a more complete picture of what curriculum development entails. Therefore, this paper may be regarded as a contribution for (novice) educators' future work in the field of curriculum design, as well as it may be seen as an informative piece of work for those who are interested in taking leadership in this field by becoming curriculum specialistis. In the end, the information of this paper makes us reflect on the notion that curriculum making is not confined to school administrators and specialists only, but especially to teachers who are involved in curricular activities on daily basis, such as planning lessons, selecting materials for classroom use, utilizing a variety of teaching methodologies, and creating assessment practices.

KEYWORDS: curriculum development, educational philosophies, education, school

RESUMEN

Aprender acerca de currículo en general y de los fundamentos del desarrollo curricular en particular, permite a los docentes y a los futuros trabajadores curriculares tomar decisiones informadas y participar en el campo del currículo escolar de manera más significativa. Por tanto, es primordial examinar las filosofías educativas y las fuerzas sociales y educacionales que impactan el currículo; los modelos, proceso y etapas principales del desarrollo curricular, y sus niveles de control. Por medio de un análisis y una mejor comprensión

de los temas antes mencionados los lectores podrán tener una imagen más completa acerca de lo que el desarrollo curricular involucra. Por lo tanto, este artículo puede ser considerado como una contribución para el trabajo futuro de educadores (novatos) en el campo del diseño curricular, y también puede ser visto como un trabajo informativo para los interesados en asumir liderazgo en este campo al convertirse en especialistas curriculares. Al final, la información de este artículo nos permitirá reflexionar sobre la noción que el desarrollo de los currículos no está limitado a directivos escolares y especialistas, sino que abarca a los docentes involucrados en actividades curriculares día a día, tales como la planificación de lecciones, selección de materiales para el uso del aula, utilización de una variedad de metodologías de enseñanza y la creación de prácticas de evaluación.

PALABRAS CLAVES: desarrollo curricular, filosofías educativas, educación, escuela

INTRODUCTION

It is key for those who are interested in taking leadership in the field of school curriculum and enhancing their classroom instruction to have a good understanding of the topic of curriculum development. In doing so, teachers and curriculum workers will be equipped with the knowledge and skills needed to carry out curricular activities and decisions as well as curriculum making more effectively.

First and foremost, in order to have a more complete picture of the topic at hand, it is paramount to be aware of the existence of these three main types of curricula: the explicit curriculum, the implicit curriculum, and the null curriculum (Eisner, 2002). The explicit curriculum is known by the public, and it has publicly explicit goals, including teaching children about their country's history and teaching them how to read and write. In addition, people are well aware of the specific courses that are offered by a particular school. In short, the explicit curriculum is what a school intentionally teaches students.

According to Eisner (2002), the implicit curriculum includes an unwritten group of expectations and rules that defines schooling as a cultural system, which is concerned with teaching important lessons on a daily basis. This curriculum also

refers that the additional things schools teach, including social skills, which are commonly known by the public. Lastly, the null curriculum refers to the options students are not afforded, the perspectives they may never know about, and knowledge and skills that are not instructed over their school life. Put it simply, it is what schools do not teach, which has important consequences on the kind of life students may choose to lead in the future (Eisner, 2002).

Furthermore, the concept of curriculum itself needs to be clearly understood as well as to know what the study of curriculum involves. In this respect, Urevbu (1985) referred to curriculum as “what is laid down as the syllabus or that which is to be learnt by students. It is the officially selected body of knowledge which government, through the Ministry of Education or anybody offering education, wants students to learn” (as cited in *The Commonwealth of Learning*, 2000, p. 17). McNeil (1969) noted that the study of curriculum does not only involve describing particular courses and/or specific course content, but it also involves helping educators achieve knowledge intended “to answer perennial questions of what and how to teach” in better ways (p. 299).

By learning about the social and educational forces that impact the curriculum, models of curriculum development, levels of control within the field of curriculum, and the process and stages of curriculum development, teachers and future curriculum workers will be able to make better, informed curricular decisions on a small and/or large scale, influencing positively the classroom setting and the broad context of the educational process, respectively.

EDUCATIONAL PHILOSOPHIES

Philosophies of education have a major influence upon the work of curriculum developers. Ornstein (1990-1991) noted that “philosophy of education influences, and to a large extent determines, our educational decisions, choices, and alternatives” (p. 102). According to Ornstein (1990-1991), philosophy determines many important aspects at the schoolwide level, as well as it decides the learning experiences to be provided at the classroom setting. For instance, goals of education, subject content and its organization, the process of teaching and learning are determined according to the particular philosophy or mixed of philosophies used for curriculum decision making. Usually, a guiding philosophy of education also helps to establish criteria for selecting what workbooks,

textbooks, or learning activities to utilize, what homework to assign and how much of it, how to test students and how to use the test results, and what course content to emphasize (Ornstein, 1990-1991).

TYLER'S VIEW OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY

Regarding the role that educational philosophies play upon the job of schools, teachers, and curriculum developers, Tyler's seminal work provided fundamental ideas. Tyler (2013) advised educators to establish an educational and social philosophy, which emphasized their viewpoints, values, and beliefs with regard to the aim of schooling within a democratic society. Tyler (2013) described that philosophies may impact the educational system and its associated activities in the following terms:

If the school believes that its primary function is to teach people to adjust to society it will strongly emphasize obedience to present authorities, loyalty to the present forms and traditions, skills in carrying on the present techniques of life; whereas if it emphasizes the revolutionary function of the school it will be more concerned with critical analysis, ability to meet new problems, independence and self-direction, freedom, and self-discipline. Again, it is clear that the nature of the philosophy of the school can affect the: selection of educational objectives. (p. 36)

According to Bellack and Kliebard (1970), Tyler's work asserted that the creation of educational objectives and, in turn, what guided curriculum development were affected by the philosophy of a particular school or individuals. In his work, it is evident that Tyler had a predilection for the revolutionary process of the education. Most importantly, Tyler advised that educators and curriculum developers must make their educational objectives consistent with their educational philosophy. His work also helped them become aware of the importance of democratic values, nature of good society, and essential values to a satisfying and effective life. Bellack and Kliebard (1970) claimed that if educators and curriculum workers conceive "human beings as instruments of the state and the function of the schools as programming the youth of the nation to react in a fixed manner when appropriate stimuli are presented," both educational objectives and curriculum making would be derived from the ideas making up this old school philosophy (p. 63). It is imperative that people's guiding philosophy be consistently reflected on

the acts of determining educational objectives and developing school curriculum (Bellack and Kliebard, 1970).

After looking at the Tyler's work in relation to educational philosophies, we will now discuss four major philosophies that impact the field of education and curriculum development. It is believed that one philosophy has no superiority over the other, but each one may shape the educational process and curriculum making in particular ways. These four philosophies, consisting of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism, have significantly influenced not only curricular decisions, but also instruction and teaching (Ornstein, 1990-1991). In the following lines, we will look at a brief overview of each of these philosophies and their relation to school's curriculum.

PERENNIALISM

Ornstein and Hunkins (1998) observed that perennialism was the oldest and most conservative educational philosophy. "As a philosophy of education, perennialism relies on the past, especially the past asserted by agree-upon, universal knowledge and cherished values of society" (p. 38). Perennialism uses realism as its philosophical base; the objective of this philosophy is to educate the rational individual and to cultivate human intellect. The intended learning is focused on past and permanent studies, mastery of facts, and eternal knowledge. From a perennialist point of view, the role of the teacher involves helping students think rationally; teacher instruction is based on Socratic oral method and explicit teaching of traditional values. This philosophy has as its curriculum focus and related curricular trends the following things: traditional school subjects, literary analysis, unmodifiable curriculum, classic books, and paideia proposal (Adler, 2013; Ornstein, 1990-1991). Further aims of perennialism are the search for and dissemination of truth, which is universal and unchangeable. There are certain fundamental truths, frequent themes of daily life, and moral principles that should be emphasized by the curricular experiences given to students (Morales, 2014a).

ESSENTIALISM

Essentialists are concerned with learner acquisition of facts and knowledge as well as the learning of conceptual thought and principles of subject matter

(Ornstein & Hunkins, 1998). Essentialism is rooted in realism and idealism, having as objective the promotion of people's intellectual growth and the education of the competent person. The knowledge to be provided is based on essential skills and academic subjects and mastery of concepts and principles of subject matter. This philosophy views the teacher as very knowledgeable who needs to be an authority in his subject discipline. Also, teachers are expected to provide direct instruction of traditional values. From an essentialist perspective, the curriculum focus and related curricular styles are concerned with essential skills and fundamental subjects, including English, arithmetic, science, history, and foreign language. Also, a notion of back to basics and excellence in education are promoted in this philosophy (Ornstein, 1990-1991). Morales (2014a) explained that the back-to-basics movement within an essentialist philosophy involved teachers' accountability for student learning, planning and delivering instruction based on textbooks, and teaching methods focused on regular homework assignments, traditional practices and evaluation.

PROGRESSIVISM

Morales (2014a) pointed out that progressivism was developed in opposition to perennialism and essentialism, and it was intended to provide individuals with a practical approach to problems due to the notion that it was rooted in pragmatism. In early 1900s, progressivism was the part of a socio-political reform aimed at improving the US life and the nation's institutions. Ornstein and Hunkins (1998) commented that John Dewey laid some of the foundation for the progressivist philosophy; Dewey's work claimed that democracy and education were meant to go together. As indicated by Ornstein and Hunkins (1998), Dewey viewed the school "as a miniature democratic society in which students could learn and practice the skills and tools necessary for democratic living" (p. 46). With this in mind, according to progressivists, the primary objective of progressivism was to promote democratic and social living. At the school setting, the learning experiences provided to students are to be based upon knowledge leading to growth and development through an active and interesting learning process. Within this philosophical model, the teacher is regarded as a guide for problem solving and scientific inquiry. Additionally, from a progressivist point of view the curriculum needs to base on students' interests, the application of human

problems and affairs, and experiencing interdisciplinary subject matter, varied activities and projects (Ornstein, 1990-1991).

RECONSTRUCTIONISM

A later philosophy known as reconstructionism came into existence; their advocates argued that progressivism gave too much emphasis on child-centered education. This education mainly served to the individual learner and the middle-class group, so for reconstructionists what was needed “was more emphasis on society-centered education that took into consideration the needs of society (not the individual) and all classes (not only the middle class)” (Ornstein and Hunkins, 1998, p. 50).

Ornstein and Hunkins (1998) went on to indicate that from a reconstructionist perspective it was not sufficient for learners and educators to analyze, interpret, and evaluate problems rather a commitment and action were necessary as a way to approach problems more effectively. Moreover, for reconstructionists it is paramount that the curriculum needs to reflect changes over time since we live in an ever-changing society. This also involves that “students and teachers must be change agents [; therefore] a curriculum based on social issues and social services is ideal” (Ornstein and Hunkins, 1998, p. 51). Ornstein (1990-1991) added that student learning was involved skills and subjects needed to identify and work on problems of the society by means of curricular activities based on active learning about contemporary and future life.

SOCIAL FORCES THAT IMPACT CURRICULUM

In the reviewed literature there are some common forces that impact the school curriculum, and there are also varied viewpoints expressed by scholars in the way such forces impact this key component of the educational process. Among the common forces found in the reviewed literature were religion, politics, economic influences, socioeconomic class, and family. The aforementioned forces directly impact curriculum decision making and development, the selection of subject matter, and learning experiences provided by educational institutions. Sturges (1976) noted that “directly or indirectly, almost every individual, interest or professional group, industry, legislative member or group, or local newspaper can influence the curriculum. Consequently, it is almost impossible to accurately

describe the strengths and the interrelationships of the various forces” (p. 40).

McNeil (1969) emphasized that within curriculum as a field of study not only one force impacts its process of decision making, but a wide range of groups have become interested in the field and, in turn, had influenced curriculum development in one way or another. “Philosophers, psychologists, social scientists, instructional technologists, measurement specialists, and pedagogues are laboring in the curriculum vineyard [; these are] forces advancing the subject matter of curriculum” (McNeil, 1969, p. 312). Peters (1976) explained that US learners were being nurtured, taught, and evaluated by schools in the name of learning. The learning was not determined at the schoolwide and/or district level; powerful governmental and social entities took leadership in establishing the intended learning to be provided by the schools.

Typically, this happened due to the authority and position held by these kinds of entities within the socio-political structure of the nation. For instance, powerful entities such as religion, enterprise sector, and government legislated guidelines and mandated change. This in turn created a schooling system “that reacts to the endless probing and prodding of several interest groups; interest groups which often have ambitions and motives rooted somewhere other than in educational philosophy or curriculum theory” (Peters, 1976, p. 6).

Peters (1976) commented that there were three major influential levels impacting the field of curriculum in one way or another: societal (national, state, and local), institutional (the individual school), and instructional (the individual teacher). According to Peters (1976), the societal level had a great impact upon the structures of schools and the content of curricula. The individual school, also referred to as institutional level, had a more limited impact upon curriculum, and it mainly involved an influence on “student attitudes, behaviors, learning, and values. Within restricted parameters, the individual school has great say as to how students will learn, how teachers will instruct, and what types of enrichment materials will be employed” (p. 11). Peters (1976) believed that the teacher had a central, key role in the success of the instructional work in the educational system; however, teacher involvement into the school curriculum as a whole was restricted to the teacher domain of classroom. The scholar added that over the last few years there was “a greater emphasis placed upon direct teacher

involvement in the curriculum development process” (p. 11). Peters (1976) went on to explain that only when the classroom teacher had a more direct involvement in curriculum development and related activities would the instructional level of curriculum “become a reality, a commonplace occurrence, and a living force in curriculum development” (p. 12).

RELIGION

Vars and Lowe (1963) observed that organized religion played an important role upon curriculum decisions, which were later adapted by schools. For instance, Vars and Lowe (1963) listed the following as the typical factors that impact the job of curriculum workers: “bible reading, prayers, religious holiday observances, released time, transportation of parochial school students at public expense, and exemption from health instruction on religious grounds” (p. 255). The authors went on to discuss that public schools that were committed to further learners’ potential must be aware of their present values, and provide effective learning opportunities that guide students to solve value conflicts. It was also noted that keeping communication open among home, school, and church may be key as a new approach for minimizing varied conflicts.

Flumkin’s 1961 research, (as cited in Vars and Lowe, 1963), indicated that strong religious values tend to be associated with high ratings of dogmatism. It was examined the relationships among dogmatism, social class, values, and academic achievement in Flumkin’s research; in this study it was pointed out that regardless of other variables, the more education the student had, the less dogmatic he was. It was also observed that further studies contended that dogmatism was related to social, economic, ethnic, and racial prejudice. Frumkin’s study (1961) pointed out that the learning, curricular experiences provided by schools, may be key in moderating people’s dogmatic perspective, because “instruction that reduces dogmatism in some areas tends to open students’ minds in others” (as Vars and Lowe, 1963, p. 256).

POLITICS

As the Commonwealth of Learning (COL) (2000) pointed out, education is regarded as a political activity, and national ideology and philosophy have a big influence upon a nation’s education system. COL (2000) provided a list aimed at providing

the public with a better idea of how politics influence curriculum design. Among the major political aspects influencing school curriculum are the following:

Politics determine and define the goals, content, learning experiences and evaluation strategies in education[;] Curricular materials and their interpretation are usually heavily influenced by political considerations[;] Political considerations may play a part in the hiring of personnel[;] Funding of education is greatly influenced by politics [; and] Entry into educational institutions and the examination systems are heavily influenced by politics. (pp. 22-23)

In Sturges' terms (1976) political influences from the federal government and states had a significant impact upon the educational system. It was evident that the federal government had more financial strength than state governments, which, in turn, state governments had more financial strength than school districts. The scholar added that federal decisions, including grants for innovative programs, must be recognized if a school was to survive. In the same way, state decisions, being text book approval and mandatory state goals, must be recognized if a school wanted to continue operating. According to Sturges (1976), if the school district, administrators, and school personal were in agreement, districts recognized these groups as supportive forces, attempting to provide an appropriate curriculum for students. It was asserted that forces at the federal, state, and district level had different degrees of influence on school programs and curriculum decisions. As stated in Sturges' words (1976) "it would seem that the major decisions on school curriculum are being made, and will continue to be made, by the federal and state governments, in that order. Other forces will have the restricted freedom to find alternate ways of coming to terms with federal and state decisions" (43).

Peters (1976) agreed that laws enacted by federal and state governments had direct effects upon students and instructional curricula. For instance, these effects at the federal level involved curriculum content, instructional materials, and student evaluation. At the state level, funding was granted for special projects, such as early childhood education. At this same level, the contributions of state departments of education were recognized. These departments of education were empowered to make more efficient and reorganize the school systems. They also established guidelines regarding teacher education and professional certification

and promoted community involvement into education. Peters (1976) insisted that the federal and state legislative levels did not only control “the flow of monies into the states, the counties, and to the local levels of the American educational structure but they also determine[d] its expenditure” (p. 7).

ECONOMIC INFLUENCES

With regard to the forces impacting the school curriculum, the economic influence was a significant force identified across the reviewed literature. Peters (1976) observed that education was a very profitable business in the United States, because the private enterprise sector played a central role in determining the curriculum content and the quality of intended instruction. In Peters’ work some cases were discussed with the aim of supporting his above-mentioned viewpoint. The scholar claimed that due to the creation of federally funded projects, under the Elementary and Secondary Education Act and other federal legislation, a need for more and better materials was evident. In this respect, non-educational corporations such as Westinghouse, Xerox and Raytheon started educational materials divisions and made the new materials available to the public. As Peters (1976) described, “The new materials resulted in the need for new mathematics, new sciences, [and] new social studies [, and] the combination of the new programs and the new materials drastically change the curriculum content and structure” (p. 13). In addition, Peters (1976) indicated that the growing emphasis on accountability and objective evaluation in education caused the development of standardized and criterion reference tests that were made by educational service organizations, such as McGraw-Hill and Educational Testing Service.

Vars and Lowe (1963) wrote about economic influences impacting the school curriculum; they indicated that curriculum decisions were characterized by financial prosperity and increasing technological development. In the researchers’ work, the implications of automation for education were observed. It was stated that one key implication was concerned with the need of “more advanced technical training . . . , although automation might require less training in specific skills and more attention to basic sciences and general education” (Vars and Lowe, 1963, p. 262).

Preparing learners more for their future rather than for their current lives is imperative, so school curriculum must be responsive to economic changes that

influence a particular job market. It was key that educators became aware of the importance of “study[ing] both the effects of technology upon students and ways to introduce better technology into the schools” (Vars and Lowe, 1963, p. 263). Technology should be employed for different, well-defined purposes along the instructional process, which may have an impact on the ways students viewed and used technology outside the classroom. Vars and Lowe (1963) commented that the exposure learners had to technology gave them “a broad but superficial acquaintance with much of the world that they are too young to understand” (p. 263). Therefore, this must lead schools to make efforts in order to “modify student values through curricular experiences and adapt the curriculum to the actual sophistication of the student population” (Vars and Lowe, 1963, p. 263).

SOCIOECONOMIC CLASS

In order to provide a comprehensive account of the major forces impacting curriculum within educational settings, it is imperative to examine the influence of socioeconomic classes. Vars and Lowe (1963) pointed out that socioeconomic class is an influential force within the field of curriculum. According to the scholars, research seemed explicitly and implicitly to suggest a special kind of curriculum for children from lower socioeconomic levels. It was also noted that the incidence of problems was highest for students of low social status, lowest for those of high status. Vars and Lowe (1963) pointed out that levels of educational achievement of Spanish American and Anglo-American children was primarily affected by socioeconomic class, while biculturalism by itself had no impact upon achievement. Therefore, Rutledge (1960), (as cited in Vars & Lowe, 1963), demanded improved guidance and adjustment of the curriculum with the aim of meeting the needs of different socioeconomic groups. Rutledge (1960) found “a number of significant relationships between social status and the personal-social problems of young adolescents revealed by questionnaires” (as cited in Vars and Lowe, 1963, p. 257).

With this in mind, the job of schools and their intended curriculum had a central role toward “making up for the disadvantages with which some children start out in life and to provide a climate which minimizes conflicts among socioeconomic classes” (Vars and Lowe, 1963, p. 257). It was also suggested that guidance and instruction should stress the relationship between education

and career advancement along students' learning experiences. With regard to socioeconomic classes, Dodson (1957) added that there were enormous pressures toward conformity to the values of middle-class individuals. In this respect both education and industrial organizations attempted to "manipulate people to such conformity by use of behavioral science technics" (p. 263). By doing so, a growing stratification of American society was evident, and attempts were made to evaluate curriculum in one way or another against class status. Dodson (1957) claimed that "not only were intelligence tests evaluated against this type of insight, but texts were restudied and teacher sensitivity to such problems was examined as well" (p. 263).

FAMILY

Furthermore, family is a key force worth noting when it comes to societal forces impacting the field of curriculum. Parents have distanced themselves from educational institutions and have completely delegated the act of educating their children to these institutions. Therefore, without the active involvement of parents in their children's education, schools do not find it easy to fulfill the job of educating student population through the years (Learningdomain, 2008). With this in mind, a responsive curriculum is needed in order to meet the needs of the family institution and their young members taking part of learning experiences provided at the classroom setting.

Vars and Lowe (1963) asserted that as the family changed, the aspects of the curriculum devoted to family life and the like must also be modified. The aspects that were addressed in their work dealt with relevant aspects concerning today's family institution. It was observed that employment of both parents was not necessarily harmful to their children's academic achievement, and it was important that school curriculum included course content and guidance that helped girls to be aware of the appropriateness in combining career paths and homemaking in their future lives. Besides, relationships between early marriage, low intelligence, low social class status, and school dropouts were described.

Vars and Lowe (1963) pointed out that nearly all the young couples studied found it difficult to adjust to their new marital status, and early marriage might be considered an ideal choice for girls who were unsuccessful at schools. Additionally, it was recommended a special curriculum for young married girls,

so course content needed to be organized around their new roles, such as wives and mothers-to-be. The intended curriculum must also include appropriate content for older girls, who made the transition to married life or decided to go back to school after starting a family; they were believed to need emotional support along with a curriculum that was well suited to their needs (Vars and Lowe, 1963). Efforts in reducing the incidence of student early marriages was a key aspect for curriculum developers to take into account, so suggestions that helped address these efforts were provided. One of the most effective ways to prevent student marriages involved "a challenging secondary school program, operating in cooperation with all youth-serving agencies in the community" (Vars and Lowe, 1963, p. 258).

EDUCATIONAL FORCES THAT IMPACT THE CURRICULUM

For the purpose of this work, it is important to understand what a theory entails. It is a way of thinking, and it is also regarded as a model for explaining how things work, how principles are related, and what causes things to work together. Learning theories address these key questions at the school setting: How does learning happen? How does motivation occur? What influences students' development? (Hammond, Austin, Orcutt, & Rosso, 2001). Hammond et al. (2001) stated that the scientific study of learning took place in the nineteenth century. In this century, tests studying how people learn, and attempting to discover the best approach to teaching were carried out. In a systematic way, psychologists began working in the field of teaching and learning; their works were based upon the thoughts of Descartes, Kant, and Charles Darwin (Hammond et al., 2001). According to Hammond et al., (2001), in the twentieth century, attempts aimed at explaining how individuals learn were made, such efforts were mainly focused on behaviorist and cognitive psychology.

BEHAVIORISM

One of the major theories of learning is behaviorism; the fundamentals of this theory are positive reinforcement and stimulus-response; the advocates of behaviorism believe that children are born with capacities to distinguish aspects of the environment, respond to it, and generalize (Strauss, 2000). Additionally, as indicated by Strauss (2000), the theory claims learning takes place as a result of the production of desired behaviors, without influence of mental processes.

It is key to provide proper reinforcement to the student, emphasizing reward over punishment. The student approaches the learning experience in small steps through the use of unconnected skills, allowing students to move at their own speed. Hammond et al., (2001) noted that behaviorist learning theory had a significant influence in education, guiding the development of curriculum, instructional approaches, workbooks, and other tools. This theory has been useful for the development of some types of skills, especially those skills that can be learned by means of reinforcement and practice. Research-based evidence has concluded that “tasks requiring more complex thinking and higher mental processes are not generally well-learned through behaviorist methods and require more attention to how people perceive, process, and make sense of what they are experiencing” (Hammond et al., 2001, p. 6).

THEORY OF COGNITIVE DEVELOPMENT

Hammond et al. (2001) observed that Jean Piaget was the first to explain learning as a developmental cognitive process. In this process, learners are guided to create knowledge rather than receive knowledge passively. According to Hammond et al. (2001), Piaget viewed the learning experience as a process where “students construct knowledge based on their experiences, and that how they do so is related to their biological, physical, and mental stage of development” (p. 6). It is important to point out that Piaget’s work recognized the usage of behaviorist learning into education, while he also indicated “that other activities that support students’ exploration are essential” (Hammond et al., 2001, p. 6).

SOCIO-HISTORICAL THEORY

Vygotsky’s (1934) socio-historical psychology theory holds significant importance in the field of education due to the underlying principles intended to better explain how learning and development take place. Steiner and Mahn (1996) noted that Vygotsky extended Piaget’s work regarding cognitive development by including the idea of social-cultural cognition. It is concerned with the notion that student learning occurs through social interactions within a cultural context. Vygotsky believed that culture, language, and interactions with teachers and peer classmates had a central role towards developing learners’ thinking, new ideas, and skills. The scholars also noted that Vygotsky proposed the concept of the zone of proximal development (ZPD). Lui (2012) described ZPD in an easy way

to understand, so the ZPD can be regarded “as the difference between what a child can do independently and what he or she is capable of doing with targeted assistance (scaffolding),” the author added that “this term . . . describes the sweet spot where instruction is most beneficial for each student – just beyond his or her current level of independent capability” (p. 2).

According to Steiner and Mahn (1996), Vygotsky’s work gave special emphasis on the explicit use of discourse and cooperative learning within the classroom setting. This led to the creation of the term of scaffolding, a type of assistance aimed at helping students learn in systematic ways. Scaffolding can be viewed as “instructionally supportive activities and social interactions that occur between the child and other individuals as they guide effective learning and development in the ZPD” (Lui, 2012, p. 3). Steiner and Mahn (1996) noted that Vygotsky’s developmental learning theory introduced into education the idea that by providing learning experience that was responsive to each child’s stage of development, educators could make their instruction more effective. Hammond et al. (2001) added that if teachers were able to make connections between the intended learning and students’ prior knowledge and experiences and “use the social and natural environments as opportunities for learning,” their instruction would be significantly consistent (p. 7).

PSYCHOSOCIAL THEORY

Psychologist Erik Erikson (1950) explored the cultural and social aspects of development that influence a person’s actions and interactions throughout life; Erikson called his psychosocial theory the “Eight Ages of Man,” which consists of various stages that begins at birth and goes on through elderly life. Erikson described what adults need to provide at each stage in order to help children confront challenges (Research Foundation, 2010). As explained by the Research Foundation (2010), “Each stage builds on the resolution of conflict during earlier stages. During the first six years, children are challenged by the conflicts of trust vs. mistrust (infancy), autonomy vs. shame and doubt (ages 1–3), and initiative vs. guilt (ages 3–6)” (p. 4). In their work, the Research Foundation (2010) provided an in-depth description of each stage: Trust is developed when children experience a safe, reliable, and responsive environment to their needs; those who receive effective care are more likely to develop a sense of trust. On the contrary, children

develop mistrust when they cry or get hurt, and not obtain consistent attention or they are not comforted in a supportive way. Children develop autonomy when they are allowed to do things by themselves. And children will feel doubtful about their skills if they often receive negative criticism. Children who develop initiative feel free to try new materials and ideas, as well as they accept challenges positively and take on responsibilities. When adults pay no attention and belittle children and their work, infants are likely to experience guilt (Research Foundation, 2010).

It was observed that childhood is a unique stage of life that has its own characteristics. Therefore, it is imperative to have an understanding of how children develop and learn in order to make informed planning and decisions within the field of curriculum development. In so doing, we, as teachers, can better support children's development and learning by providing a curriculum that includes appropriate-age subject matter and the most effective practices.

MODELS OF CURRICULUM DEVELOPMENT

The topic of curriculum development and well-known, influential models will now be addressed. According to Lunenburg (2011), the way curriculum development is defined reflects teachers and curriculum workers' approach to it. Examining different models for curriculum development it is a good way to get familiar with the key phases needed to effectively carry out the planning and implementing processes, as well as models can serve as guidelines to refine and evaluate school curriculum (Lunenburg, 2011). Oliva (2005) asserted that using a model to develop curriculum may have greater efficiency and productivity in the work of curriculum developers and teachers as well. The Commonwealth of Learning (2000) added that models of curriculum design include content that is based on specific objectives. The objectives are intended to describe "the expected learning outcomes in terms of specific measurable behaviors" (The Commonwealth of Learning, 2000, p. 29).

Oliva's work (2005) provided four models of curriculum development with the aim of helping individuals interested in the field of curriculum get familiar with the thinking and essential concepts and elements involved in each model. As Oliva (2005) explained, three of the four presented models, including his model as well as the models of Tyler (1949) and Saylor, Alexander, and Lewis (1981), used a deductive approach, that is, they progress from the general to the specific

or from the needs of society to instructional objectives. While Taba's (1971) model is inductive, which involves that it "start[s] with the actual development of curriculum materials and lead[s] to generalization" (Oliva, 2005, p. 127). However, all the four models described in Oliva's work are linear in terms of the evident order of progression involved along the different steps. Additionally, the four models are prescriptive in nature, which means that they all include the things that need to be done in a specific manner. The four models also include major components and specify a systematic approach for implementing each component (Oliva, 2005).

TYLER'S MODEL

The Commonwealth of Learning (2000) pointed out that the Tyler's model is linear in nature, and his model starts from objectives and ends with evaluation. Therefore, according to this model, evaluation is terminal. Oliva (2005) stated that Tyler's model is one of the widely known models for curriculum development, and this model gives special attention to the planning process as well as to the process for selecting educational objectives. First and foremost, Tyler's model suggested curriculum developers to come up with broad objectives based upon these three sources: the students, the contemporary life beyond the classroom, and the course content. Once general objectives are identified, the next step is to refine them by an evaluation process that involves the educational and social philosophy of the educational institution and the psychology of learning. Instructional objectives are obtained as a result of the refinement and evaluation process proposed by Tyler's mode (Oliva, 2005). Bellack and Kliebard (1970) pointed out that among all the prescribed steps included in Tyler's model "the most crucial step . . . is obviously the first since all the others proceed from and wait upon the statement of objectives" (p. 57).

TABA'S MODEL

The next model that will be discussed in this paper is Taba's model. This model is an inductive approach to curriculum development because it starts with specifics and builds up to a general design (Viray and Gamit, n. d.). In addition, Taba's model is regarded "as a grassroots approach to curriculum development" (Oliva, 2005, p. 134). This model is believed to follow this approach because teachers should be those who take leadership in curriculum decisions and making rather

than authorities and specialists. Taba's model recommends teachers to create detailed teaching-learning units (Oliva, 2005). The model involves a process consisting of these five major steps: creating the units of work to be studied, testing the units with students, adapting units as necessary after the testing, creating a framework to test to ensure that all material is covered in a clear and complete manner, and putting the unit of study into practice (The Commonwealth of Learning, 2000).

OLIVA'S MODEL

Oliva can be regarded as a comprehensive model in nature in the sense that it uses ideas, concepts, and key features from important, well-known models of curriculum development, as those described above. Oliva (2005) provided a twelve-component systematic approach for curriculum making. Oliva broke down his model into two parts called the planning phase and the operational phase, which is a workable and helpful way to view the act of curriculum planning and decision making. Both of phases of Oliva's model contain steps, elements, and characteristics intended to provide guide along the process of planning, implementing, and evaluating school curriculum. His proposed process involves aligning student needs with their particular locality. Viray and Gamit (n. d.) asserted that Oliva's model was a step-by-step process that takes the curriculum planner from the sources of curriculum to evaluation. It is important to point out that the model under examination employs a deductive and prescriptive approach, as well as it gives special importance to the stages of planning, implementation, and evaluation, the close relationship between curriculum and instruction, the distinctions between curriculum and instructional goals and objectives, and the reciprocal relationships among components (Oliva, 2005).

To sum up, Oliva (2005) stated that models were inevitably incomplete; therefore, they did not often contain every element and detail. In this regard Oliva's work may be fundamental in one's efforts to obtain a better understanding of the topic at hand by becoming aware that no model should be regarded as the ultimate design to be followed within the field of curriculum development. Oliva's work also leads us to be aware that not any model is universally accepted as basis for curriculum development throughout the years, and it is key for those who are interested in taking leadership in curricular decisions and curriculum making to

become familiar with different models. Most importantly, we should not lose sight the notion that when designing or refining curriculum, it is key to follow sound guidelines and/or research-based criteria.

LEVELS OF CONTROL OF CURRICULUM DEVELOPMENT

When it comes to curriculum decision making and planning there are many levels or sectors that control the school curriculum. It is important to point out that curriculum specialists are not the only people who are involved in the task of curriculum development but teachers also have a role in the field. Both teachers and specialists work hand in hand across the different levels, including nation, region, state, district, school, grade level/ department, and classroom (Oliva, 2005).

CLASSROOM LEVEL

At the classroom level, teachers have control over the curriculum despite the fact that the most important decisions about the curriculum are already made by other people from the school, the district, the state/ the province, and the nation. We, as teachers, are familiar with the most common curricular decisions that consist of the selection of materials that align best with the prescribed course content, usage of preferred teaching strategies and methods, and the employment of assessment procedures for tracking student progress and performance (Oliva, 2005).

According to Oliva (2005), teachers conduct activities in curriculum development in several different ways on a daily basis. At the classroom level, curriculum design takes place when curricular goals and objectives are established, content is selected and revised, materials and resources are chosen, the scope of topics is decided, curricular materials are developed, plans are constructed, learning profiles are addressed, and amount of time is allotted for the topics and units to be taught. Therefore, it is evident that the act of teaching involves curriculum decision making, participating in shared decision making, gathering information for informed decisions, implementing decisions, and evaluating programs.

THE TEAM, GRADE, OR DEPARTMENT LEVEL

This level refers to the notion that curriculum decision making involves collaborative work and require cooperative efforts. Curriculum development is shaped when teachers transcend the classroom setting and join other teachers. By doing so, curriculum planning takes a more organizational structure. Oliva (2005) pointed out teachers' participation in curriculum implementation and planning in a team work fashion beyond the classroom. This happens when "teachers . . . organized into self-contained units participate at the grade or department level" and share curriculum planning responsibilities (Oliva, 2005, p. 55).

According to Oliva (2005), within a given grade level or particular department there are many curricular decisions that are made by the group members, having an impact on several classrooms at the school setting. Among the most important decisions noted by Oliva (2005) are the following: determining content for instruction, organizing course content, modifying instruction for exceptionalities, determining grade level or department objectives, choosing materials and resources to be used by teachers of the same department, writing departmental tests, creating curriculum materials for multiple classroom usage, reviewing standards that students need to accomplish, and evaluating programs, students, and teachers.

SCHOOL LEVEL

School is the next level in relation to curriculum planning. This level is concerned with the notion that curricular decisions can be reached only at the schoolwide level, requiring each school to provide an approach for articulating and integrating curriculum. This process involves agreeing on curriculum decisions to be adapted by the school personnel as a whole. Oliva (2005) asserted that changes have shifted centralized patterns of curriculum making toward more responsibility and freedom for the schoolwide level. One of the reasons for this include the late 1990s movement that promoted private organizations and individuals to organize and operate. It is evident that achievement levels, organizational arrangements, student body, staffing, resources, students' motivation, school personnel's, parents' support, administrators' leadership skills, curricular emphases, practices to respond to the needs of the individual school and the particular

locality differ from school to school within the same region, province, and district (Oliva, 2005).

When talking about curriculum decisions at the school level, we need to take into account the two main patterns of curriculum designing—centralized curriculum designing and decentralized curriculum designing. As stated by the Commonwealth of Learning (2000), a centralized curriculum designing pattern is one in which the content is decided upon by a central national office. The actual work in designing the curriculum may be completed by a contracted consulting company and the Ministry of Education. While the decentralized pattern of curriculum design occurs when the local authorities or individual states draft their own curriculum. In some developed countries such as Britain, the United States of America and Australia, local authorities or individual states develop the curriculum. More importantly, the manner in which the curriculum is designed determines who designs the curriculum in that country (The Commonwealth of Learning, 2000).

With regard to the schoolwide level, Peters (1976) commented that school boards are empowered with certain legal authority and are charged with overseeing the operation of local level schools. He went on to observe that school boards managed US schools and greatly determine the content and structure of curricula. Oliva (2005) pointed out that curriculum councils exist in many schools, and the councils take action upon adding new programs for the school, deleting and revising existing programs, conducting schoolwide surveys, evaluating the school's curriculum, choosing series of textbooks, planning for exceptional children, and many more. The Commonwealth of Learning (2000) added that actions taken at the schoolwide involve examining the subjects being taught along with the content, methodology and materials in use for different content areas.

THE SCHOOL DISTRICT LEVEL

It is the next hierarchy on the topic of controlling levels of curriculum. School districts work closely with individual schools so that no work is carried out in isolation concerning curricular decisions and curriculum planning. Typically, school districts are under the direction of school boards and superintendents; their work must be coordinated with a central district office. The establishing of curricular goals and objectives at the classroom level, grade/ department level,

and individual school must be aligned with the overarching goals determined at the district level. At the districtwide level, teachers, administrators, supervisors, laymen, and, even sometimes, students gather together for curriculum planning. And they are recommended by their respective groups and/ or appointed by administrators and school principals. Individuals at the district level meet to observe many issues, including adding new programs for the district, evaluating districtwide programs, making recommendations for improvement, and reviewing learner achievement at various schools (Oliva, 2005).

PROVINCIAL/ STATE LEVEL

In some countries, the regional level may be referred to as the provincial or state level, and the boundaries are determined on political bases. Representatives of each district communicate the districtwide-level concerns to their counterparts at the state/ province level; concerns are usually compiled for submission to the national level (The Commonwealth of Learning, 2000). It is worth noting that it is evident that curriculum development and revision take place through the state involvement, which obviously transcends the authority of school districts. Therefore, curricular decisions at the state level have a greater impact upon individual schools of the district. Because the state holds major power and authority over the US educational system (Oliva, 2005). Oliva (2005) observed that several different channels were involved in the work of curriculum development at the state level. At this level, the work of school personnel from different districts of the state and the state department of education constitutes the most common professional channel for curriculum development under the control and support of the state.

NATIONAL LEVEL

Peters (1976) stated that legislation and programs at the federal level had a great effect upon curriculum decision making, such as content, instructional materials, and student evaluation. In many countries, curriculum development is coordinated by ministries of education, under the supervision of a particular unit or division, while in other countries it is performed by a parastatal organization (The Commonwealth of Learning, 2000). In either case, the nationwide level of curriculum development is comprised of several different public, private, and professional curriculum activates; school personnel from the above-mentioned

levels also have important roles in curricular activities at the national level. Most importantly, the department of education or the ministry of education of a country exercise a strong influence in the nationwide educational system and take leadership in key activities towards curriculum planning, implementation, and evaluation. Usually, efforts at the national level are concerned about gathering data, distributing information, providing guidance and support, funding projects, and paying out state money (Oliva, 2005).

INTERNATIONAL LEVEL

The worldwide sector also has an influence within the field of curriculum development. By gaining membership in international professional organizations, curriculum developers and others, interested in taking leadership in curriculum making, become involved in curricular activities aimed at having far-reaching effects in the field. The major professional organizations that provide opportunities to have firsthand experiences with curricular-related activities at the worldwide level are the following: the International Reading Association, the World Council for Gifted and Talented Children, the World Council for Curriculum and Instruction, the International Association for the Advancement of Curriculum Studies, Peace Corps, the Agency of International Development, the Council of International Exchange of Scholars, and UNESCO. Of course, this is not an exhaustive list, but aims to informing of the worldwide organizations that offer opportunities to exchange ideas on curriculum, develop an understanding of different countries' educational systems and problems, teach abroad, and conduct research (Oliva, 2005).

THE PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT AND ITS MAJOR STAGES

Before looking at the process of developing curriculum itself, it is imperative to understand the concept of curriculum development, as well as the importance of following a process for curriculum making and the rationale behind the selection of a model. According to Viray and Gamit (n.d.), models are intended to help educators, planners and administrators to conceptualize a process consisting of certain principles and procedures. Additionally, a model consists of interacting parts, which serves as a guide or procedures for action. Curriculum development is a process that continuously looks for better and more efficient means to educate people (Learningdomain, 2008). Additionally, Lunenburg (2011) pointed

out that “curriculum development can be defined as the process of planning, implementing, and evaluating curriculum that ultimately results in a curriculum plan” (p. 1).

There are many models of curriculum development. Therefore, it is quite important to follow the key steps and/ or necessary components regardless of the model of our preference. It is advisable for teachers not to restrict to one model only but be receptive to different types of models (Viray and Gamit, n.d.). Those who are interested in taking leadership in curriculum development are “encouraged to become familiar with various models, to try them out, and to select and develop a model that is most understandable and feasible to them and to the persons with whom they are working” (Viray and Gamit, n.d., p. 15). Moreover, Viray and Gamit (n.d.) pointed out that a model of curriculum development must accomplish these two key purposes: “1) suggests a system to follow; 2) serve as the framework for explanation of phases or components of the process for curriculum improvement” (p. 16). By examining models for curriculum development, we can also analyze the phases essential to the process. Most importantly, the curriculum must be aligned with the needs of the students, community and society, as well as it must be dynamic and adaptable to change and practical to be implemented into a particular locality (Viray & Gamit, n.d.).

Furthermore, Albilehi, Han and Desmidt (2012/2013) stated that it was important to transform the understanding of the meaning of curriculum development, since educators tended to believe that curriculum development pertained only to the domain of specialists and/ or it was under the responsibility of researchers and administrators. According to Albilehi, Han, and Desmidt (2012/2013), teachers needed to be encouraged to participate in curriculum development because of the practical experience it brings to their teaching career and with them and their personal involvement in the educational process. Therefore, teachers must understand that they play an important role in curriculum design because they lead the instructional practice and decision making in alignment with the established curriculum. In addition, teachers are those “who bridge the gap between what has been described in a curriculum and what is actually being done in the classroom. By understanding a framework of curriculum development, teachers can ‘make sense’ of what they are doing and not just do it” (Albilehi, Han, & Desmidt, 2012/2013, p. 188).

The general stages in the curriculum development process are planning for curriculum, planning for instruction, and evaluation. Each stage has its own components. Planning for curriculum, the first stage, involves establishing aims, which are based on the educational philosophy of the group and/ or the institution. Then it is determined the model of curriculum development that best fits the needs of our locality and aligns with the established educational philosophy. After that, we need to define a rationale, that is, a reason and purpose for the particular discipline. It is the statement that justifies the specific course of study, and it includes what learners need and will achieve, what society needs and will gain, and what content is of importance and why.

The establishment of curriculum goals and objectives is the next component, which includes validation process. Within the field of curriculum development, a validation process consists of identifying if goals and objectives are acceptable, appropriate, and are measuring what they are intended to measure. Ideally, goals and objectives should be reviewed by different individuals, including laymen, students, teachers, administrators, curriculum experts, and experts in particular disciplines. The last component of this stage is to identify the needs of the curriculum through needs assessment; students, society, and subject matter are the central sources from where needs will be established (Morales, 2014b).

OLIVA'S MODEL IN RELATION TO THE CURRICULUM DEVELOPMENT PROCESS

The Oliva (2005) Model may be used as a guiding model of curriculum development for novice teachers. For the purpose of this paper, the model will be described in relation to the general stages of the curriculum development process. The components of Oliva's model follow the general steps of the curriculum development process in a similar sequence through a systematic process that involves twelve components. The first components of the model align with the first stage of the curriculum development process stated above.

The components one and two of Oliva's model are concerned with the steps of the first stage of the curriculum development process, planning for curriculum. The process of Oliva's model of curriculum development starts by stating the aims of education and by determining the educational and psychological philosophies. In this model, the aims of education are developed from the needs of our particular society and the needs of individuals as well. The model also includes an analysis

of the needs of the particular community where the school is situated, the needs of the learners who attend school within that specific community or locality, and the demands or necessities of the subject matter (Oliva, 2005). Oliva (2005) believed that it was key to treat the sources of curriculum from a general and specific perspective. In this respect he held the view that the needs of students from specific localities need to be addressed in the school's curriculum, because students' needs are not the same in a particular community than their needs in the entire society.

The next stage is planning for instruction; this stage is concerned with establishing the instructional goals and objectives, conducting a validation process, and deciding on instructional strategies (Morales, 2014b). This stage is conceived in Oliva's model in the following way: components three and four involve specifying curricular goals and objectives based upon established aims and identified needs, which all were determined at the beginning of the model. In the model, distinctions between goals and objectives are stressed, as well as instructional goals and objectives are established for different levels and subjects. Besides, a growing level of specification regarding initial goals and objectives need to be attained. Once instructional objectives are specified, the selection of instructional strategies for classroom use comes into play (Oliva, 2005). The second stage of the curriculum development process includes up to the eighth component of Oliva's model.

The last stage of the process is evaluation, including assessing the instruction and the curriculum and conducting an evaluation in these three major domains: cognitive, psychomotor, and affective (Morales, 2014b). The cognitive domain is concerned with mental or intellectual skills and abilities; the affective domain involves feelings, values and attitudes; and the psychomotor domain consists of physical skills (Learningdomain.com 2008). In Oliva's model components between eight and twelve involve evaluation. First, this is done by having the curriculum workers begin preliminary selection of evaluation techniques. Ways of assessing student achievement and the effectiveness of the instructor are considered as well. The instructional phase of Oliva's model gives the curriculum worker opportunities to improve and extend the set of strategies aimed at evaluating student performance. Evaluating instruction is specifically performed at the component eleven of Oliva's model, while the evaluation of the entire curricular

program is conducted at component twelve. It is important to keep in mind that in the model being analyzed components one, two, three, four, six, seven, eight, and nine constitute planning phases, while components ten, eleven, and twelve comprise operational phases. Both a planning and operational phase is carried out at component five (Oliva, 2005).

According to Oliva (2005), before the curriculum making begins, it is imperative to agree that the model of curriculum development to be selected must show the following key criteria: major components of the process, which includes planning, implementation, and evaluation; established, usual approach, which does not have fixed beginning and ending points; close relationship between curriculum and instruction; clear distinctions between curricular and instructional goals and objectives; reciprocal relationships among the components of the model; a cyclical pattern instead of a linear pattern; feedback lines; the possibility of entry at any point of the model cycle/ process; an internal consistency and logic; enough simplicity to be intelligible and feasible; and components shown in the form of a diagram or chart. All in all, the Oliva Model can be understood as a comprehensive systematic process for curriculum making in which curriculum development and a plan for instruction have a central role. By following the components of Oliva's model, in conjunction with the three general stages of the curriculum development process, curriculum planners can have an effective guide for developing a school's curriculum in a more consistent manner.

CLOSING COMMENTS AND CONCLUSIONS

After key aspects of curriculum development have been analyzed in this paper, including social and educational forces that impact school curriculum, models of curriculum development, levels of controls of the school curriculum, the process of curriculum development, stages of curriculum development, and the Oliva Model in relation to the process and stages of curriculum development, readers could obtain a better understanding of curriculum development as a whole. More specifically, this work may significantly guide (novice) educators' future work in the field of curriculum design, as they began their professional career.

An increasing interest in the field of curriculum development needs to be accompanied with an active participation in the development of school curriculum. This will contribute to the creation of a responsive curriculum that addresses the

needs of the students and society within today's educational context. Therefore, this paper came in handy regarding the above-mentioned interest, and it may have a significant contribution to those who are interested in either learning more about the topic or taking leadership in the field of curriculum development.

The key aspects of curriculum development addressed in this paper have led us to the conclusion that the work of curriculum development and curricular activities are not confined only to curriculum specialists and school administrators. On the contrary, on a daily basis, teachers are directly involved in activities closely related to curriculum development, such as planning lessons, selecting materials for classroom use, utilizing a variety of teaching techniques, strategies, and methods, and creating assessment procedures. Teachers' daily work has a significant role upon school curriculum, and they can have a greater impact upon the field of curriculum making as they learn about and reflect upon the important aspects discussed throughout this paper.

Last but not least, it is critical to develop a clear understanding of the stages of curriculum development consisting of planning for curriculum, planning for instruction, and evaluation as well as the social and educational forces that impact curriculum and various models of curriculum development before it is attempted to start working on curriculum making or design. By doing this, teachers at varied educational levels and curriculum workers will be able to carry out the work of curriculum development in a more effective way. This in turn will help them make informed decisions when they collaborate and/or lead the development of sound curriculum within their own context settings or localities.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Albilehi, R., Han, J., & Desmidt, H. (2012-2013). Curriculum development 101: Lessons learned from a curriculum-design project. *The CATESOL Journal*, 24(1), 187-197.
- Bellack, A., & Kliebard, H. (1970). *Curriculum and evaluation*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Dodson, D. W. (1957). Factors influencing curriculum development. *Review of Educational Research*, 27(3), 262-269.

Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Hammond, L.-D., Austin, K., Orcutt, S., & Rosso, J. (2001). *Introduction to learning theories*. Retrieved from Stanford Education Web site: <http://web.stanford.edu/class/ed269/hplintrochapter.pdf>

Learningdomain. (2008). *Learningdomain: Curriculum design and development*. Retrieved from learningdomain.com: <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME/CURRICULUM/LearnMaterials.html>

Lui, A. (2012). *White paper teaching in the zone*. Retrieved from Children's progress : <http://www.childrensprogress.com/wp-content/uploads/2012/05/free-white-paper-vygotsky-zone-of-proximal-development-zpd-early-childhood.pdf>

Lunenburg, F. (2011). *Curriculum development: Inductive models*. *Schooling*, 2(1), 1-8.

McNeil, J. D. (1969). *Forces influencing curriculum*. *Review of Educational Research*, 39(1), 293-318.

Morales, A. R. (2014a). *Philosophies of education* [PowerPoint slides]. Retrieved from K-State Online web site: <https://online.ksu.edu/Templating/courseHomePage/index.jsp?courseId=257698>

Morales, A. R. (2014b). *Curriculum planning process* [Word document]. Retrieved from K-State Online web site: <https://online.ksu.edu/Templating/courseHomePage/index.jsp?courseId=257698>

Oliva, P.E. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Boston, US: Pearson.

Ornstein, A. (1990-1991). *Philosophy as a basis for curriculum decisions*. *The High School Journal*, 74(2), 102-109.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Peters, R. (1976). Files Eric. Retrieved from Files eric.ed.gov: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126012.pdf>

Research Foundation. (2010). *Research foundation: The creative curriculum*. Retrieved from Teachingstrategies.com: <http://teachingstrategies.com/content/pageDocs/Research-Foundation-Creative-Curriculum.pdf>

Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Socialcultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.

Strauss, S. (2000). *Theories of cognitive development and learning and their implications for curriculum development and teaching*. Tel Aviv: Unit of Human Development and Education, Tel Aviv University.

Sturges, A. (1976). ASCD pdf journals . Retrieved from ascd.org: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197610_sturges.pdf

The Commonwealth of Learning . (2000). *Curriculum theory, design and assessment* . SADC & COL.

Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (3rd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Vars, G., & Lowe, W. (1963). Societal forces influencing curriculum decisions. *Review of Educational Research*, 33(3), 254-267.

Viray, F., & Gamit, E. (n.d.). *Module in curriculum design and development* . Retrieved from Open University : <http://www.openuni clsu.edu.ph/openfiles/modules/ed740/Different%20Models%20of%20Curriculum.doc>

20

**EFFECTS OF THE CLIL APPROACH
IN ORAL PRODUCTION OF ENGLISH
STUDENTS IN THE SECOND
YEAR OF THE UNITED GENERAL
BACCALAUREATE AT A HIGH SCHOOL
IN CUENCA, ECUADOR**

**EFFECTOS DEL ENFOQUE CLIL EN LA
PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES
DE INGLÉS EN EL SEGUNDO AÑO DE
BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO
EN UNA ESCUELA SECUNDARIA EN
CUENCA, ECUADOR**

Jhonny Benalcázar- Bermeo¹

Escuela de Educación Básica Héctor Sempértegui García, Cuenca, Ecuador

Diego Ortega-Auquilla²

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador &

Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador

¹ Graduate student. This paper is an original piece of scholarship carried out as a final requirement to earn a Master's Degree in Linguistics Applied to Teaching English as a Foreign Language offered by the

University of Cuenca located in the city of Cuenca, Ecuador, 2017-2019

Jhonny Benalcázar- Bermeo1 <https://orcid.org/0000-0003-1490-5188>

*Escuela de Educación Básica Héctor Sempértegui García, Cuenca, Ecuador (593) 995001575
jhonyfox5@hotmail.com*

2 *Professor and Researcher at UNAE. Professor Ortega holds a bachelor's degree in Education & English Language and Literature; master's degree in Curriculum and Instruction, emphasis in TESOL; and is a doctoral candidate in Educational Sciences. He also supervises graduation projects of the master's program in Linguistics Applied to Teaching English as a Foreign Language at the University of Cuenca located in the city of Cuenca, Ecuador Diego Ortega-Auquilla2 <https://orcid.org/0000-0002-6256-9150> Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador & Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador (593) 995076289 diego.ortega@unae.edu.ec*

ABSTRACT

The necessity to foster second language oral production has created the imperative need to analyze and explore new teaching methods and techniques in order to develop oral communication skills in the target language. This study investigated the effect of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in second language oral production of Ecuadorian second language learners of United General Baccalaureate (BGU). This study was carried out using one class of second of baccalaureate. A total of 22 study participants took part in this research. In order to gather data, both quantitative and qualitative methods were employed, which allowed the researcher gain a better understanding of the problem under investigation. The study participants took part of a pre-test to determine their level of proficiency in their speaking skills. After three months of CLIL intervention they took a post-test and the results were compared to measure the effect of CLIL approach. In addition, every single CLIL lesson was documented, and a semi-structured survey was also applied to investigate the students' perceptions to the CLIL approach. The findings of this research reveals the effectiveness of CLIL in students' oral production compared with the traditional language learning instruction. At the same time the learners expressed positive opinions towards the new approach.

KEYWORDS: CLIL approach, oral production, second language, speaking skills

RESUMEN

La necesidad de promover la producción oral de una segunda lengua ha creado la necesidad imperativa de analizar y explorar nuevos métodos y técnicas de enseñanza con el fin de desarrollar las destrezas de la comunicación oral en la lengua meta. Este estudio investiga el efecto del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en la producción oral de un segundo lenguaje en los estudiantes ecuatorianos de segundo año de Bachillerato General Unificado (BGU). Este estudio fue llevado a cabo empleando una clase de segundo de bachillerato. Un total de 22 estudiantes participaron en este estudio. Con el propósito de recopilar datos métodos cuantitativos y cualitativos fueron empleados lo cual permitió al investigador tener una mayor comprensión del problema en investigación. Los participantes del estudio tomaron parte de una prueba previa para determinar su nivel de competencia en sus habilidades orales. Después de tres meses de aplicación del método AICLE los estudiantes tomaron parte de una prueba posterior y los resultados fueron comparados con el fin de medir el efecto del método AICLE. Además cada AICLE clase fue documentada y con el propósito de investigar las precepciones de los estudiantes hacia el método AICLE una encuesta semiestructurada fue aplicada. Los resultados de esta investigación revelan la efectividad de AICLE en la producción oral de los estudiantes comparado con la educación tradicional de un lenguaje. Al mismo tiempo los estudiantes expresaron opiniones positivas hacia el nuevo método.

PALABRAS CLAVES: AICLE enfoque, producción oral, segundo lenguaje, destrezas comunicativas

INTRODUCTION AND LITERATURE REVIEW

In today's world most of the educational systems give a considerably importance to the teaching of a foreign language, it becomes an essential instrument in general education which allows people to get access to a globalized world. Within this context, one of the challenges for most second language teachers is to provide learners with the appropriate conditions that allow them to enhance their oral production. Li (2003) states that speaking is a skill that is hard to develop in most of the second language learners. In this sense, the author mentions that students are able to read literature works in the second language but they are not able to communicate orally efficiently. There are some elements that

contribute to this issue for example: anxiety around speaking, social and cultural factors, the lack of an appropriate methodology among others. In this way, there is a necessity to create and explore new teaching methodologies that enhance learners' competence in the language of instruction.

Content language integrated Learning (CLIL) becomes an alternative to develop second language speaking skill, by means of this approach an additional language is used as an instrument to learn the content of an area of learning and the language of instruction (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). There have been several research studies about the effectiveness of CLIL programs as an innovative teaching methodology in the last years (Dalton, 2008; Zafiri, 2016; Merino and Lasagabaster, 2017; Nikula, 2010; Gallardo & Gómez, 2013). In general, all these studies reveal positive effects of CLIL on student's oral performance in the foreign language. For instance, Dalton (2008) reports that if learners are exposed to more hours of CLIL input, they will be better communicators in terms of quantity, creativity as well as risk-taking.

In the same line, a study carried out by Zafiri (2016) demonstrates how CLIL promotes speaking skills effectively than the traditional methodology. This study was performed using two groups of fifteen learners for two months. One was a Non-CLIL group (controlled group), and the second group worked with CLIL approach (experimental group). In order to gather data concerning oral production, quantitative and qualitative research methods were employed. In order to examine learners' oral production, researchers pay attention to pronunciation, intonation, grammar, fluency, cohesion and coherence. The findings showed that Non-CLIL learners had 0% variation in their grades. On the contrary, learners who participated in the CLIL program had a better performance in their grades. CLIL students improved in the development of the speaking skill compared with Non-CLIL ones. In the same way, the data gathered by the learners' questionnaire revealed a positive attitude toward CLIL approach.

Another study which supports the benefits of CLIL was carry out by Merino and Lasagabaster (2017), and its aim was to determine the performance of learners in general language skills performance, who were immersed in a certain number of CLIL sessions. The findings reflect that, the amount of CLIL hours in a group of learners influence significantly in their second language acquisition.

Lastly, a study developed by Gallardo and Gómez (2013) tested the effectiveness of additional CLIL exposure on the oral production of secondary school learners of English as a Foreign Language. CLIL learners, who had received a 30% increase in exposure by means of using English as a language of instruction, were compared to mainstream English students in a story-telling task. Results revealed that CLIL learners had a better performance regarding fluency, lexis, and grammar. Besides, CLIL students had a huge range of additional vocabulary, it was tested by the total number of words they were able to use at the moment of produced fluent narrations. This study revealed the advantages of additional CLIL exposure on oral English production.

CLIL approach has been incorporated into the curriculum of different educational institutions around the world. Although in the Ecuadorian educational system this approach is fairly new it is imperative to know in depth each one of the components of a CLIL lesson. Lesca (2012) points out that at the moment of incorporating the CLIL approach in the teaching learning process, it becomes essential to incorporate activities based on its four main components. In this way, the 4Cs (content, culture, communication, and cognition) need to be understood by both teachers and learners before it is implemented in the classroom. Each one of the Cs are explaining as follows:

Regarding The Content component, it becomes the first element of the CLIL approach as well as the first stage of the planning process. Coyle (2005) explains that it is important to understand planning by taking into account two different perspectives: the teaching objectives and the learning outcomes. Teaching aims refer to what the teacher tries or plans to do. On the contrary, the learning outcomes emphasize on what the learners would be able to do at the end of a specific lesson. It is imperative to be clear and understand these two aspects of the content since they allow both teachers and learners to know what they are going to learn in a specific way.

The next component of CLIL refers to Communication which emphasizes the idea that learning a language is supported by communication. Consequently, within the CLIL approach, student-student, student-group, and group-group communication should be implemented in the classroom. Research has shown that traditional teaching is based on a unilateral transmission of knowledge from teachers to passive learners; in this type of teaching, students learn most of the lesson

content just by listening. On the other hand, within a CLIL environment, teachers need to speak just the necessary since students are not sufficiently acquainted with the new language. For this reason, CLIL encourages collaborative work, this allows students to interact using the new language constantly and help students to develop their speaking skills (Attard, Walter, Theodorou & Chrysanthou, 2015).

CLIL promotes Cognition skills, it is the third component of CLIL. Cognition involves higher-order thinking skills, which means that cognition within CLIL does not consist of transferring information from teachers to students nor memorizing information. On the contrary, CLIL cognition entails higher order thinking and leads learners to develop their own ways of understanding language and content (Coyle, 2005). Attard, Walter, Theodorou, and Chrysanthou (2015) are the authors of *The CLIL Guidebook* and they pointed out that before the CLIL method was introduced, teachers traditionally were helping students learn to think by facing them to some typical questions such as the following: 'when?', 'where?', 'which?', 'how many?' and 'who?'. These types of questions do not require significant creativity, but emphasize specific answers allowing the students only learn to remember and understand information; therefore, the students develop Lower Order Thinking Skills (LOTS). The CLIL approach, on the other hand, goes further than just concrete and specific answers and it involves more analytical and complex answers. Students who are in a CLIL lesson are encouraged to think in questions such as 'why?', 'how?' and 'what evidence is there?', these types of questions motivate learners to investigate and examine the new information, these kind of questions are known as Higher Order Thinking Skills (HOTS) and they promote oral communication in a meaningful way.

Finally, the Culture component completes the four main elements of CLIL. By means of this component students are encourage to think of themselves as a part of a society. According to Attard, Walter, Theodorou & Chrysanthou (2015), CLIL teachers help learners to associate what they have learned to the 'the real world'. In the same way, students assume the new knowledge not just like a school subject but something they can share or associate with other cultures. To sum up, the cultural component helps students first to better understand themselves and their culture. Secondly, it helps to broaden students understanding about other cultures. It, of course, makes the process of communication more effective.

CLIL approach seems to encourage oral interaction and fluency in a meaningful and significant context producing better results in terms of communicative competence than the traditional foreign language teaching. In light of the aforementioned information, the purpose of this study is to investigate the impact of CLIL approach within the high school classroom context and to evaluate its impact on English learners' oral production.

LOOKING AT THE PROBLEM UNDER INVESTIGATION

The current study focuses specifically on the impact of the CLIL approach in second language oral production in the English classroom. According to Ortega & Minchala (2018) in our educational context, oral production becomes one of the most difficult skills to develop among L2 learners. The study reveals serious problems with the productive skills: speaking and writing.

According to Bygate (1998), a good oral production skill requires a complex mental activity which involves several sub- skills. Additionally, the speaking skill can be influenced by many factors, such as: the target audience, feelings of anxiety, and a lack of an appropriate methodology. With regard to the last factor, traditional methodology generally focuses on skills and areas of knowledge in isolation, where generally "teacher-dominated interaction" is present (Broughton, 1994). According to this author, in the traditional model the learners take a passive role and the teacher is considered the main actor in the teaching-learning process.

Within Ecuadorian educational context, there is an evident traditional teaching model as well as an inconsistent communicative instruction related to teaching English as a foreign language, this issue has been observed mainly in public high schools (Calle et al., 2012). Research has shown that traditional teaching is based on a unilateral transmission of knowledge from teachers to passive learners; in this type of teaching, students learn most of the lesson content just by listening.

On the other hand, according to the new national EFL curriculum (2016) Ecuador's English language policy states that teaching of English is mandatory for all educational levels from primary to high school. Likewise, the current curriculum is framed within the international standards of the Common European Framework for language Reference (CEFR). Thus, the Ecuadorian High School Exit Profile aims that all secondary graduates should be at B1 level, which implies to have a sufficient range of language to describe unpredictable situations, the ability to

express oneself in a limited way in familiar situations and to deal in a general way with non-routine information.

Unfortunately, in most of the cases, high-school graduates do not reach a minimum B1 language proficiency level according to international standards (CEFR), and the development of the students' speaking skill has become one of the most difficult tasks in second language acquisition nationwide.

Additionally, on the basis of my professional and personal experience as an English teacher, high-school graduates face several difficulties to express themselves about topics such as family, hobbies, and interests. Moreover, most learners at this level have several lexical limitations.

On the other hand, according to Education First English Proficiency Index (EF EPI) an international organization, Ecuador ranks sixty fifth of a total of eighty-eight countries and regions around the world, this represents a low- performance level in English (Education First EPI, 2018). Another research study developed by the British Council (2015) indicated that Ecuadorian learners had an intermediate level for reading and listening and a fair level for speaking and writing. One more study which supports the previous information was carried out by Ortega & Minchala (2018) its aim was to analyze the current situation of the teaching and learning of English according to the English Ecuadorian curriculum in the United General Baccalaureate (BGU). The general findings reflect a low level of English proficiency among the students and that the current methodology is not in accordance with the current English curriculum.

The necessity to improve the teaching and learning of English in our educational context has created the need to explore new methodologies to enhance learners' oral production skill. To face such challenge, the new English Curriculum has incorporated the CLIL approach as one of its core principals. The EFL curriculum considers CLIL as a means to access and learn English in an authentic, meaningful context. Swain (1985) states that both, the contribution and the "production" are two essential aspects for an effective language acquisition. In this way, the author suggests that the quality of learning a language is not as optimal if a student is not able to actively use the language for real-life situations inside and outside the classroom. Clearly, the CLIL approach supports the author's words since CLIL seeks not only the transmission of content but it allows learners to apply that

information in a real situation. Nikula (2010) points out that as a result of the integration of topics and subjects, the students tend to enhance their speaking skills due to the large variety of vocabulary they are being exposed to in class, as well as the huge range of information they have to manage. Due to this fact, language becomes purposeful and produce genuine and spontaneous oral production.

According to Brown and Yule (1983), encourage students to speak in a foreign language or second language becomes a challenge. This affirmation involves different aspects, one of them is the lack of activities that promotes and stimulates oral production. However, CLIL approach seems to encourage oral interaction and fluency in a meaningful and significant context. Dalton (2008) emphasizes the need to conduct research studies and make a contrast between the traditional educational methodology and CLIL instruction. Unfortunately, in our educational context few studies have been carried out related to the impact of CLIL method in second language oral production. Consequently, there is a need to conduct and evaluate the impact of CLIL approach in the development of high school English students' oral production.

METHODOLOGY

This section describes the process and steps that were taken to complete the present experimental research study. This study aimed to investigate the impact of CLIL approach in second language oral production in second year of the Unified General Baccalaureate (BGU). In order to gather data a mix method research study was applied since both quantitative and qualitative methods were employed. In order to validate data, methodological triangulation was used. According to Erzberger & Kelle (2003) this term makes reference to the use of variety of methods to collect and analyze data.

SETTING AND PARTICIPANTS

This study took place in a public educational institution in Cuenca, Ecuador. It was established in 2012. Currently, this High School has two sessions (morning – afternoon). The field research of this study was conducted in the afternoon sessions. At the present time, this institution offers the “Bachillerato General Unificado” (BGU). According to the English Ecuadorian curriculum for (BGU) the students are exposed to five hours per week of general English. In accordance with

the Educational public system, each hour represents 40- minute class periods. Although one of the essential core principals of the English Ecuadorian curriculum is the CLIL approach, the students are not being exposed to an authentic CLIL approach. On the contrary, there is a greater focus on the knowledge of content than language use.

This study was carried out using one class of second (BGU). The group (Class "A") was taught through CLIL approach. At the time of the study, the average age of the participants was 16 and 17 years old. A total of 22 students took part in this study. This is a mixed gender group. All the students are from Cuenca city and their mother tongue is Spanish. Likewise, the participants have a similar socio-economic status as well as the same educational and cultural background.

MATERIALS AND DATA COLLECTION

The field research lasted approximately three months. In order to accomplish the objectives of the present study, the following quantitative and qualitative research methods were employed; a pre-test and post-test and two semi-structured surveys.

The participants' oral production was evaluated by means of the same pre-test and a post-test, these tests aimed to examine their 'oral performance at the beginning and at the end of the intervention and the results were compared in light of the implementation of CLIL lessons.

This instrument was based on Cambridge B1 preliminary speaking test that is designed according to the CEFR. The speaking test format lasted around eight minutes for each pair of students. The test contained tasks such as: asking and answering questions, talking about your likes and dislikes, and a picture description. These tests were recorded and conducted by the researcher. Likewise, the test results were compared with the purpose of evaluate the effect of the CLIL approach on the participants' second language oral production.

To analyze students' oral production in depth both the pre-test and the post-test were elaborated taking into account basic criteria: pronunciation, fluency, accuracy, interaction and comprehension. These criteria was marked from one to ten points. The scoring sheet indicates a rating scale where 9 to 10 represents "excellent", 7 - 8 "very good", 5 - 6 "good", 3 - 4 "fair", 1 - 2 "poor"

the rubric employed was adapted from Villalba (2012) and it examines in detail each parameter: comprehension (ability to understand questions and respond appropriately), interaction (ability to listen to and interact with a partner), accuracy (grammar, syntax, and general structures), fluency (vocabulary, speed, naturalness, lack of hesitation), and pronunciation (stress, rhythm, intonation patterns).

During the eight weeks of this study, the students were exposed to CLIL lesson plans based on the four components of the approach. In order to provide learners with effective CLIL classroom instruction, one lesson plan was designed for two sessions. Each lesson plan was based on a model suggested by Coyle (2005) according to this author, CLIL lesson plans will be successful if all their four components are combined. As it was mentioned before. These four principles are essential to CLIL approach. They were used as the framework for creating and delivering successful lessons.

Lastly, two semi-structured surveys were administered to the students, one at the beginning of the study and another at the end of it. Both surveys contained the same questions. The surveys were addressed to obtain students' general perceptions about traditional methods of teaching, their attitude toward the new approach implemented into classroom instruction, and the interest about the second language acquisition. In order to have a clear and understandable survey it was written in Spanish which is the students' mother tongue. A Likert scale was used to scaling responses in the surveys or simple "yes or no". Regarding the unstructured part of the survey, it includes questions which required a deeper analysis by the study participants. The survey consisted of two parts. In the first part, there were twelve questions regarding learners' general perceptions of teaching English as a foreign language. The second part consist of four open items concerned content subjects being taught in English.

DATA ANALYSIS

The results were analyzed using the statistical program SPSS 22. In order to solve the research question a descriptive and an inferential statistic were applied. In the descriptive analysis, it was used Means () and Standard deviations (SD) to express each sub skill evaluated. To compare the initial situation to the final situation, it was proved that the differences does not have normal distribution

(see Attachment 1). Therefore, Wilcoxon, a non-parametric test, was used to find the probability (Significance or sig.) of the hypothesis of the differences between the pre-test and the post-test (Field, 2013). In order to know the impact of the applied program in the students, a descriptive statistic called Cohen's d effect size was used. The values can be expressed in different levels, when it is around 0.01 it means very small, 0.20 means Small, 0.50 means Medium, 0.80 means Large, 1.20 means Very large, and 2.0 means Huge (Sawilowsky, 2009). Lastly, Cronbach's Alpha, a coefficient of reliability, was conducted in order to measure the reliability of a scale of 9 items about the student's opinions of the learning process (Cho, 2016).

RESULTS

Regarding the overall performance of the students, after the CLIL intervention there was an improvement in participants' oral production. According to the table below, this enhancement can be observed in all the five categories of the test.

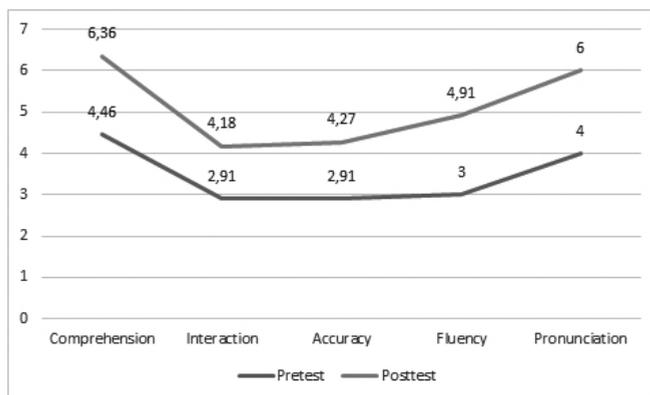


Figure 1: table of frequencies

In order to analyze the study findings gathered through the applied pre-test and post-test, it is necessary to make a comparison between them.

PRE-TEST

The Table 2, shows the results of the pre-test before the intervention, all of the sub-skills were evaluated over 10 points. In this way, the level of comprehension is 4.46 points (SD = 1.84), which according to the scoring sheet is equivalent to a fair and good level. It becomes the highest value within the pre-test. On the other

hand, both Interaction (SD = 1.72) and Accuracy (SD = 1.19) obtained 2.91 points, and they were the lowest values of the pre-test they correspond to a fair level. Fluency reached 3.00 points (SD = 1.72 points) it represents a fair level. While, the sub-skill Pronunciation obtained 4.00 points (SD = 1.51 points). Finally, the sum of all the sub skills gave a total of 17.27 points (SD = 7.05 points).

Table 2: Mean () and Standard deviation (SD) of the pre-test.

	()	SD
Comprehension	4.46	1.84
Interaction	2.91	1.72
Accuracy	2.91	1.19
Fluency	3.00	1.72
Pronunciation	4.00	1.51
Total	17.27	7.05

POST-TEST

The below table shows the results of the post-test over 10 points in each sub-skill. The Comprehension sub-skill obtained 6.36 points (SD = 1.18), which according to the scoring sheet represent a good level. This sub skill obtained the highest value within the post-test. On the other hand, Interaction obtained 4.18 points (SD = 1.37), which is equivalent to a fair level. Accuracy reached 4.27 points (SD = 1.28) equivalent to fair level, it is important to mention that this is considered as the lowest value of the post-test. Fluency obtained a value of 4.91 points (SD = 1.48) which represents a good level. The sub kill Pronunciation obtained 6.00 points (SD = 1.38) which means a good level. The total sum was 24.91 points (SD = 4.08) which is equivalent to a good general performance.

Table 3 Mean () and Standard deviation (SD) of the post-test.

	()	SD
Comprehension	6.36	1.18
Interaction	4.18	1.37
Accuracy	4.27	1.28
Fluency	4.91	1.48
Pronunciation	6.00	1.38
Total	24.91	4.08

Differences between pre and post-test

Table 4 shows the differences between the pre-test and the post-test. As we can observe in the table below, the learners had a better performance in the final evaluation compared with the initial evaluation.

Table 4 Mean () and Standard deviation (SD) of the differences between the pretest and posttest.

	Pre-test		Post-test		Difference		Sig.
	()	SD	()	SD	()	SD	
Comprehension	4.46	1.84	6.36	1.18	1.91	1.44	0.000*
Interaction	2.91	1.72	4.18	1.37	1.27	1.32	0.001*
Accuracy	2.91	1.19	4.27	1.28	1.36	1.56	0.002*
Fluency	3.00	1.72	4.91	1.48	1.91	1.31	0.000*
Pronunciation	4.00	1.51	6.00	1.38	2.00	1.75	0.000*
Total	17.27	7.05	24.91	4.08	7.64	5.81	0.000*

*There is a significant difference between pretest and posttest because the significance is less than 0.05 (Sig.<0.05).

It is worth noticing that there are significant changes in the students' speaking tests before and after the CLIL intervention. The results showed that at the end of the intervention there was a significant progress in each sub-skill. The students improved in the accuracy and fluency sub skills. According to the teacher, the students felt more motivated because of the implementation of the new CLIL strategies. Within CLIL lessons, the learners were asked to complete the tasks focusing in both fluency and accuracy. On the contrary, in the traditional EFL

instruction the students used the target language just in a communicative manner leaving aside language mistakes. It is worth mentioning that at the beginning of the intervention students were resistant to use the target language. However, throughout the course they became familiar with the new approach and started to use the target language effectively.

Regarding interaction, it shows a difference of 1.27 points (SD=1.32 points), it means a significance increase ($z=-3.300$; 0.001) with a huge effect size according to the Cohen's d test. According to the teacher, the collaborative nature of CLIL activities promoted interaction. In the majority of the CLIL tasks, students had the opportunity to use the language successfully.

As it was observed in the above table, pronunciation sub-skill reveals an increase of 2 points (SD= 1.75 points), which means a significant difference ($z=-3.581$; $P=0.000$) with a medium effect size ($d=0.52$ points). Pronunciation is an important part of speaking a foreign language, and as a result of the CLIL intervention students had to manage a huge range of vocabulary regarding different subjects. CLIL incorporate subject-specific-vocabulary in lessons. It gave teacher the opportunity to check students' pronunciation by means of teacher or peer to peer feedback which foster oral pronunciation. In the same way, comprehension has a considerable increase with a large effect size according to the Cohen's d test ($d=1.31$). Because of the integration of the four CLIL components: communication, content, cognition and culture students tend to develop higher order thinking skills, which gave them a better understanding of the second language. Finally, the sum of each sub-skill has a significant total difference of 7.64 points ($z=-3.703$; $P=0.000$), it implies a very large effect size ($d=1.31$ points).

Regarding the results of the survey, the students revealed a positive attitude towards the CLIL approach since the learners were interested and motivated with the different activities and tasks. Additionally, the students recognize the benefits of learning curricular areas by means of a foreign language. In addition students acknowledged the effectiveness of the new approach regarding oral production because they felt that CLIL context offers the opportunity to use the target language in a meaningful manner which is not the case of the traditional EFL lessons. In conclusion, the general findings of the surveys demonstrate a great enthusiasm and interest towards CLIL-oriented lessons.

DISCUSSION

This part of the study discusses the findings related to the effect of the CLIL approach in second language oral production second language learners of United General Baccalaureate (BGU).

After analyzing data, the results of the pre-test showed an improvement regarding students' oral production in all these categories: Comprehension, Interaction, Accuracy, Fluency, and Pronunciation. Thus, the CLIL approach foster students' general oral production.

These results are consistent with the findings of Naves (2010) who revealed that within the CLIL approach exists the required conditions to develop the target language in a natural way; this characteristic focus on both content and language simultaneously.

At the end of the intervention it could be noted that students got better scores in their oral production due to an authentic CLIL exposure. During the planning stage the learners were taught through lesson plans based on the four components of the new model (communication, content, culture and cognition) which was in line with Coyle's views (2005) who states that CLIL lesson plans will be successful if all their four components are combined.

The findings of this study are also in line with Attard, Walter, Theodorou & Chrysanthou (2015) who mention that CLIL promotes collaborative work and allow the practice of the language through interaction. As it was mentioned before, one of the components of CLIL is communication, which emphasizes the idea that learning a language is supported by interaction. The traditional teaching context is based on a unilateral transmission of knowledge from teachers to passive learners. On the contrary, within CLIL students and teachers interact most of the time this helps to develop speaking skills.

According to the findings of this study, a language classroom instruction based on CLIL is a positive approach that promotes oral production significantly. This affirmation is supported by Nikula (2010) who states that as a result of the integration of topics and subjects the language learners tend to enhance their speaking skills due to the large variety of vocabulary they are being exposed to in class, as well as the huge range of information they have to manage.

Conclusions

The present study aimed to investigate the impact of CLIL approach on second language oral production of Ecuadorian EFL learners of United General Baccalaureate (BGU). The general findings of this study demonstrates that CLIL becomes a positive alternative in the development of English learners' oral production, as the CLIL approach seems to encourage oral interaction in a meaningful and significant context.

With respect to the effect of CLIL on learners' oral production, after CLIL intervention significant differences were found. The results of the post-test indicated a much better performance in all the tasks of the speaking test. Additionally, the study participants demonstrate a significant improvement in all the categories of the test which included: comprehension, interaction, accuracy, fluency, and pronunciation.

Finally, the information collected by the surveys revealed a great enthusiasm and interest for learning English through CLIL. Almost all of the study participants agreed that the CLIL approach can help them to develop second language oral production compared with traditional language teaching methodology that is commonly centered on a unilateral transmission of knowledge from teachers to passive learners.

REFERENCES

- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). The CLILGuidebook. Retrieved from [https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL Book En.pdf](https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf)
- British Council. (2015, mayo). English in Ecuador: An examination of policy, perceptions and influencing factors. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1994). Teaching English as a Foreign Language. London: Routledge.
- Brown, G., and Yule, G. (1983). Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.18, 20– 42.
- Calle, M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Cho, E. (2016). Making reliability reliable: A systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods*, 19(4), 651-682.
- [Coyle, D. \(2005\). CLIL: Planning tools for teachers. University of Nottingham.](#)
[Retrieved from http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2018/coyle_clil_planningtool_kit.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2018/coyle_clil_planningtool_kit.pdf)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL. Content and language integrated learning. United Kingdom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. (2008). Communicative Competence in ELT and CLIL classrooms: same or different? *Viena English working papers Austria*. Viena Vol. 17, 14-21
- Dalton, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Vienna University. 139-157
- EF EPI. (2018). EF English proficiency index. EF Education First Ltd.,
Retrieved from: www.ef.com/epi EFL Curriculum. (2016). Ministerio de Educación del Ecuador. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/EFL1.pdf>
- Erzberger, C., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration, in A. Tashakkori, & C. Teddlie (eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 457-488). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS statistics*. (4th ed.). Retrieved from <https://www.discoveringstatistics.com/>

- Gallardo, F., Gómez, E. (2013). The impact of additional CLIL exposure on oral English production. Retrieve from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4707397>
- Lesca, U. (2012). An introduction to CLIL: Notes based on a CLIL course at British Study Center – Oxford. IIS Q. Sella Biella. Retrieved from http://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf
- Levitt, W. (1998). *Speaking: From intention to articulation* (5th ed.) Cambridge: MIT Press.
- Li, R. (2003). Factors that Chinese students believe to affect their oral fluency. *Teaching English in China*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 52, 23-27.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Naves, T. (2010). Does content and language integrated learning and teaching have a future in our schools? Barcelona: APAC. Retrieved from www.apac.es/publications/documents/naves.doc
- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on one teacher's classroom language use. *Language use and language learning in CLIL classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, 105-124.
- Ortega, D., & Minchala, O. (2018). Explorando las Aulas de Clase de Inglés en Cañar: Currículo, instrucción y aprendizaje. *Ciencia Unemi*, 12(30), 57-73
- Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2). 597-599 <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.:

Newbury House.

Villalba, J. (2014). Classroom Assessment Suggestions. Proyecto de Fortalecimiento de Inglés. Quito, Ecuador. Retrieved from: educacion.gob.ec.

APPENDICES

Attachment 1: Distribution test of the differences of the skills values

Normal distribution test						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Difference of comprehension	.343	22	.000	.794	22	.000
Difference of Interaction	.346	22	.000	.793	22	.000
Difference of Accuracy	.249	22	.001	.863	22	.006
Difference of Fluency	.300	22	.000	.793	22	.000
Difference of Pronunciation	.273	22	.000	.884	22	.014
Difference of Total	.249	22	.001	.823	22	.001
a. Lilliefors' significance corrections						

21

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES ASOCIADAS A LA SALUD MENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE LA CIUDAD DE LOJA

ANALYSIS OF PSYCHOSOCIAL VARIABLES ASSOCIATED WITH MENTAL HEALTH IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CITY OF LOJA

Livia Isabel Andrade Quizhpe¹ Geovanny Eduardo Cuenca²

Nairobi Jaqueline Pineda Cabrera³ Carmen Delia Sánchez León⁴

1 Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-9209-1824> liandrade@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

2 Departamento de Psicología. Sección Psicología de la Intervención, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-7216-5689> gecuenca@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

3 Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-9512-4900>njpineda@utpl.edu.ec , (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

4 Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0006-6283> cdsanchez@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja , Loja-Ecuador.

Julio Cesar Alvarado Chamba⁵, Jhon Remigio Espinosa Iñiguez⁶,

Dolores Lucia Quinde⁷

Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.

Correspondencia: Livia Isabel Andrade Quizhpe. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). San Cayetano Alto-Loja, Ecuador. Apartado Postal: 11-01-608.

Teléfono: (593-7) 370-1444. Correo electrónico: liandrade@utpl.edu.ec

RESUMEN

La salud mental y el consumo problemático de sustancias son considerados como un problema social y su estudio una prioridad. Los últimos avances en Psicología se centran en la necesidad de identificar variables de riesgo o protectoras en salud mental y consumo de sustancias. La investigación tuvo como objetivo analizar la distribución de variables psicosociales como predictores e indicadores de salud mental y consumo de alcohol en adolescentes de educación secundaria de la ciudad de Loja-Ecuador.

La investigación tiene un alcance descriptivo que nos permitió explicar y analizar las condiciones psicológicas y sociales que influyen directamente en la salud mental y al mismo tiempo revelar qué sucede con los adolescentes que se encuentran en situaciones de riesgo de consumo problemático de sustancias. Se evaluó una muestra de 118 estudiantes de primero y tercer año de bachillerato, en edades comprendidas entre 14 y 20 años, seleccionados por conveniencia mediante el muestreo casual-accidental (estudio de tipo no probabilístico) pertenecientes a tres instituciones educativas.

Para este estudio se utilizó una batería compuesta por nueve test: Perceived
5 *Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0382-4158> jcalvaradox@utpl.edu.ec (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.*

6 *Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-8597-4538> jrespinoza1@utpl.edu.ec (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.*

7 *Departamento de Psicología. Sección Psicología Básica, Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-2739-7194> dlquinde@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador.*

Stress Scale (PSS-14), Avoidance and Action Questionnaire (AAQ-7), Type A Behavior Scale, Loneliness Scale Revised (UCLA), Brief Resilience Scale (BRS), Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT), Patient Health Questionnaire of Depression and Anxiety (PHQ-4), Satisfaction Life Question (LSQ) y un cuestionario sociodemográfico.

Los resultados indican que el 91% de los adolescentes, presentan un estrés que fluctúa entre moderado y bajo, y solo el 9% refieren tener estrés alto. Se encontró una relación significativa entre el tipo de institución educativa y estrés percibido, siendo mayor este en instituciones de tipo fiscomisional. Referente a la escolaridad quienes presentan niveles de estrés más alto, son alumnos de primer año de bachillerato en un 8,6%, mientras que los alumnos de tercero de bachillerato en un 0,7%, presentan niveles más bajos de estrés.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, salud mental, consumo de sustancias, variables psicosociales.

SUMMARY

Mental health and problematic substance use are considered a social problem and its study a priority, the latest advances in Psychology focus on the need to identify risk or protective variables in mental health and substance use. The objective of the research was to analyze the distribution of psychosocial variables as predictors and indicators of mental health and alcohol consumption in secondary school adolescents in the city of Loja-Ecuador.

The research has a descriptive scope that allowed us to explain and analyze the psychological and social conditions that directly influence mental health and at the same time reveal what happens to adolescents who are in situations of risk of problematic substance use. A sample of 118 first and third year baccalaureate students, aged between 14 and 20, was selected for convenience by casual-accidental sampling (non-probabilistic study) belonging to three educational institutions.

For this study, a battery consisting of nine tests was used: Perceived Stress Scale (PSS-14), Avoidance and Action Questionnaire (AAQ-7), Type A Behavior Scale, Loneliness Scale Revised (UCLA), Brief Resilience Scale (BRS), Alcohol Use

Disorders Identification Test (AUDIT), Patient Health Questionnaire of Depression and Anxiety (PHQ-4), Satisfaction Life Question (LSQ) and a sociodemographic questionnaire.

The results indicate that 91% of adolescents have a stress that fluctuates between moderate and low, and only 9% report having high stress. A significant relationship was found between the type of educational institution and perceived stress, this being greater in institutions of the fiscomisional type. Regarding schooling, those with higher levels of stress are 8.6% freshmen in first year, while 0.7% of third-year students have lower levels of stress.

KEYWORDS: Adolescence, mental health, substance use, psychosocial variables.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define salud mental como “estado de bienestar en el que cada individuo es consciente de su potencial, puede responder apropiadamente a los estresores diarios de la vida, trabajar productiva y fructíferamente, ser capaz de hacer una contribución a su comunidad” (WHO, 2013). Paradójicamente, el incremento en los niveles de estrés psicológico, el aumento del consumo de alcohol, sustancias adictivas, y el incremento en la incidencia de ansiedad y depresión en la población general, reflejan una situación alejada del ideal de salud y bienestar buscados (Organización Mundial de la Salud, 2013).

El estrés se ha considerado como uno de los principales factores responsables del deterioro de múltiples indicadores de salud y bienestar de las personas (Marmot, Goldblatt, Allen, & et al., 2010; Sapolsky, 2004;). En concreto, la percepción psicológica de una situación continuada de estrés caracterizada por la percepción de falta de control y predictibilidad sobre los resultados de nuestro comportamiento, está asociado con dos efectos directamente relacionados con la salud: 1) incremento del riesgo de problemas de ansiedad y depresión; 2) incremento del consumo de alcohol y otras sustancias. El consumo de alcohol por si solo está asociado con mayor riesgo de violencia, depresión, suicidio, complicaciones físicas y la pérdida de hasta cuatro años de vida.

El impacto negativo del estrés sobre la salud, parece estar mediado por al menos tres variables: 1) un estilo de personalidad caracterizado por la tendencia

a la competitividad, hostilidad y presión del tiempo, denominado tipo A, que supondría mayor vulnerabilidad al estrés (Marmot & Brunner, 2005), 2), la soledad o percepción de falta de apoyo social (Golden, Conroy, Bruce, Deniha. & Lawlor, 2007) también asociado a un mayor consumo de sustancias; 3) el estilo de afrontamiento caracterizado por un control aversivo, principalmente conductas de evitación y escape, asociado al término de inflexibilidad psicológica, lo que supondría un mayor riesgo para el desarrollo de casi cualquier problema psicológico.

Otra de las variables considerada importante en la salud mental, es la flexibilidad psicológica; para (Hayes, 2016), la raíz de los problemas psicológicos se encontraban en el Trastorno de Evitación Experiencial (Falta de flexibilidad psicológica), el cual fue definido según (Luciano, Páez, & Valdivia, 2010) como “un ejercicio persistente, crónico, de un mecanismo funcional primario que consiste en la deliberada o consciente eliminación o reducción en la forma o frecuencia de los eventos privados” (p. 336). La importancia de la flexibilidad psicológica ha sido explorada en diversos trastornos como en los afectivos (Kashdan & Rottenberg, 2010), en los trastornos alimenticios (Masuda, Hill, Tully, & Garcia, 2015) y en el abuso de sustancias (Luoma, Drake, Kohlenberg, & Hayes, 2011).

De igual forma, la depresión es considerada como un problema de salud pública con gran preeminencia en la actualidad. Basados en la alta prevalencia, y las consecuencias que tiene sobre la sociedad, por lo que la intervención de este padecimiento genera costos para los sistemas de salud. (Lara-Muñoz, Robles-García, Orozco & , Chisholm, 2010). Los síntomas y trastornos depresivos en la adolescencia representan un gran problema de salud pública y mental. (Veytia López, González, Andrade, & Oudhof, 2012). De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, la depresión se define como un trastorno del estado de ánimo en el que predomina el humor disfórico, con presencia de síntomas físicos, afectivos y emocionales como: insomnio, falta de concentración, irritabilidad y pérdida de interés o insatisfacción en todas o en casi todas las actividades. (American Psychiatric Association, 2014). Finalmente se debe entender que la depresión es una de las principales causas mundiales de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes.

A las variables citadas se suma la personalidad, algunas investigaciones enfatizan que los adolescentes poseen características de la personalidad tales como:

atrevido y aventurero; idealista y optimista; liberal; crítico con la situación actual de las cosas; deseo de ser adulto, etc. Sin embargo, la personalidad tipo A, es una categoría que se utiliza para describir un tipo particular de respuesta al estrés. La personalidad tipo A, es uno de los cuatro patrones de personalidad (también hay B, C y D) que nos han servido para describir cómo las personas nos relacionamos y cómo reaccionamos ante los factores externos, dichas características están relacionadas directamente con la salud mental. (Mcleod, 2017). Por otro lado, las investigaciones indican que el tipo de personalidad tipo A, es considerado como un factor de riesgo importante para la enfermedad coronaria (Petticrew, Lee, & McKee, 2012).

El apoyo social es otro de los factores asociados a la salud mental, la definición surge del interés por comprender las interacciones sociales y la tendencia a buscar la compañía de otras personas, especialmente en situaciones estresantes en el transcurso del ciclo de vida, como la adolescencia. Así, Lin (1986), define el apoyo social, como el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales percibidas o recibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, provisiones que se pueden producir tanto en situaciones cotidianas como de crisis. Por otro lado, (Orcasita Pineda, 2010) lo define como un componente fundamental para el desarrollo del bienestar individual y familiar, respondiendo a las necesidades y momentos de transición dentro del proceso de desarrollo en cada sujeto.

En relación a la variable satisfacción, en la investigación realizada por (Calderón, 2008; Dindar & Akbulut, 2014; Vera-Villaruel, Pablo, Paula, Karem, & Silva Jaime, 2012) very few studies have addressed the nature of participants in these games through a robust theoretical background. Thus, the need for theory-based attempts to understand the characteristics of players in different contexts is urgent. The current study adapted a contemporary scale on gamer motivations with Turkish MMORPG members. Confirmatory factor analyses with 307 Turkish MMORPG players revealed that the scale worked effectively. Furthermore, the proposed factor structure and the structural equation model sheltering the interrelationships among the motivation components were supported with a theoretical background on the Self-determination Theory (SDT) afirman que se trata del componente cognitivo del constructo de bienestar subjetivo, y se define como la evaluación general que la persona hace de su propia vida, siendo posible concebir y evaluar la satisfacción vital en base a sus distintas dimensiones o

ámbitos, tal como lo hace el modelo multidimensional de la satisfacción vital de niños y adolescentes que incluye los dominios familiares, escolar, amigos, sí mismo y entorno (Antaramian, y Huebner, 2009; Huebner, 2001). La revisión de investigaciones respecto a este tema, muestran que la percepción en relación a la satisfacción con la vida en los jóvenes, tiene implicaciones importantes para su funcionamiento psicológico, social y educacional.

En cuanto a la variable Resiliencia (Becoña Iglesias, 2006) indica que hay niños que habiendo pasado por circunstancias difíciles, extremos o traumáticos en la infancia, como: abandonos, maltratos, guerras, hambres, etc., no desarrollan problemas de salud mental, abuso de drogas o conductas criminales de adultos. En la adolescencia, la resiliencia es un factor muy importante, esto debido a la crisis de la etapa por la que transitan, la cual está relacionada con la percepción de la situación y las acciones que se emprenden para solucionar un problema, van a depender del modo en que se interpreta y valora esa situación. Si se valora que la situación es difícil y además irresoluble, es posible que una consecuencia de esta percepción sea la resignación, la depresión y desilusión (Musitu, Cava, 2007). Pero también, al afrontar estos desafíos se hace uso de los recursos psicológicos en función de las exigencias que la situación plantea y es precisamente el optimismo, un factor que permite a los individuos afrontar mejor los problemas de la vida, ya que está directamente relacionado con la resiliencia (Gonzales, 2016; Salgado, 2009).

Por otro lado, el consumo de alcohol es uno de los factores que ha sido estudiado en los últimos tiempos, los resultados de algunas investigaciones coinciden que la edad media de inicio del consumo de alcohol y otras sustancias, se situó entre los “13 y los 14 años, y de drogas ilegales, entre los 15 y los 16 años. Se observó asociación de hábitos de riesgo y factores que influyeron en el desarrollo de los mismos”(Vázquez, Muñoz, Fierro, Alfaro, Rodríguez, 2014), de igual forma (Díaz-García, Urquiza Cruz, Hernández Váldez, Molina Domínguez, & Díaz-García, 2014) concluye que “la edad de inicio de consumo de tabaco como de alcohol, resultó ser de 14 años”. Asimismo la (Organización Mundial de la Salud, 2013) señala que el consumo de alcohol por sí solo, está asociado con mayor riesgo de violencia, depresión, suicidio, complicaciones físicas y la pérdida de hasta cuatro años de vida.

Este estudio pretende analizar y determinar las variables psicosociales asociadas a la salud mental y al consumo de sustancias en los estudiantes de bachillerato de la ciudad de Loja-Ecuador.

METODOLOGIA

Tipo de investigación y participantes

La presente investigación comprende un estudio exploratorio, descriptivo y transversal, que pretende analizar y determinar un conjunto de variables psicosociales asociadas a la salud mental y al consumo de sustancias en los estudiantes de bachillerato. La muestra estuvo constituida por 118 estudiantes de primero y tercer año de bachillerato de instituciones educativas de la ciudad de Loja –Ecuador, de los cuales el 63% fueron mujeres y el 37% son de sexo masculino, con una edad comprendida entre 14 y 20 años. El muestreo fue no probabilístico, accidental e intencional, el estudio fue aprobado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja, la participación de los estudiantes fue anónima y voluntaria, previo consentimiento informado de las autoridades de las instituciones educativas y de los padres de familia.

INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información se utilizó una batería que está compuesta por diez subtest que exploran diferentes variables asociadas a la salud mental, un cuestionario sociodemográfico, estrés psicológico, soledad, consumo de alcohol y sustancias, ansiedad, depresión, personalidad tipo A, inflexibilidad psicológica, resiliencia y satisfacción de vida.

Cuestionario sociodemográfico. En esta ficha se contemplaron datos reportados por los participantes, como: edad, sexo, nivel de estudios, tipo de institución educativa, etc.

Perceived Stress Scale, escala de estrés percibido (PSS-14), mide el grado en que las situaciones de la vida se evalúan como estresantes, consta de 14 ítems que permiten evaluar el grado en que las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada. Estos tres aspectos se han

confirmado repetidamente como componentes centrales del estrés. Cada ítem se asocia a una puntuación comprendida entre 0 "nunca" y 4 "muy a menudo". Cuanto mayor es la puntuación, mayor es el estrés percibido.

Avoidance and Action Questionnaire, cuestionario de acción y evitación (AAQ-7), evalúa evitación experiencial o, por el contrario, flexibilidad psicológica, ambos son constructos importantes que están relacionados con un amplio rango de trastornos psicológicos y la calidad de vida. Consta de 7 ítems, cada uno de los cuales admite siete opciones de respuesta, que van de "nunca" (1) a "siempre" (7). A mayor puntuación, mayor inflexibilidad psicológica.

Type A Behavior Scale, escala de personalidad tipo A, evalúa la presión que el tiempo y el trabajo ejercen sobre las personas, la dureza y competitividad en el comportamiento, la personalidad definida por un complejo acción-emoción caracterizada por tendencia a la competitividad, intensa motivación de logro, hostilidad, agresividad, impaciencia y un sentido de urgencia exagerado, y que se han encontrado asociadas con problemas de salud, incluyendo trastornos cardiovasculares y muerte prematura. Consta de 9 ítems, los cinco primeros reactivos son de opción múltiple, admiten cuatro opciones de respuesta (muy bien = 1, bastante = 0,67, en parte 0,33 y nada = 0) y los cuatro últimos son dicotómicos (si = 1 y no = 0). A mayor puntuación mayor presencia de personalidad tipo A

Loneliness Scale Revised, escala de soledad (UCLA), se utilizó la versión corta de 3 ítems diseñada para evaluar la sensación subjetiva de soledad entendida como la percepción de una menor disponibilidad de relaciones significativas de la deseada, especialmente referida al apoyo emocional. El formato de respuesta consta de una escala de cuatro puntos (1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = a veces, 4 = siempre). Puntuaciones más altas indican una mayor soledad.

Brief Resilience Scale, escala de resiliencia (BRS), evalúa la capacidad de recuperación de las personas frente al estrés; además, proporciona información sobre cómo las personas afrontan o se adaptan al estrés o situaciones adversas. Consta de 6 ítems, el formato de respuesta consta de una escala que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). A mayor puntuación, mayor resiliencia.

Alcohol Use Disorders Identification Test, cuestionario de identificación de los trastornos debidos al consumo de alcohol (AUDIT), identifica patrones de consumo perjudicial o de riesgo de alcohol, es un método simple de screening del

consumo excesivo de alcohol y un apoyo en la evaluación breve, además ayuda a identificar la dependencia de alcohol y algunas consecuencias específicas del consumo perjudicial. Consta de 10 ítems, los ocho primeros ítems son de opción múltiple, admiten cuatro opciones de respuesta (nunca = 0, menos de una vez al mes = 1, mensualmente = 2 semanalmente = 3 y diario o casi a diario = 4) y los dos últimos reactivos solo tres (no = 0; si, pero no en el curso del último año = 2 y si, en el último año = 4). A mayor puntuación, mayor riesgo de consumo problemático de alcohol.

Patient Health Questionnaire of Depression and Anxiety, cuestionario de salud de ansiedad y depresión (PHQ-4), consiste en 4 ítems dirigidos a evaluar depresión y ansiedad asociados con deterioro social. El participante responde en una escala de 0 = "nunca" a 3 = "casi diariamente" en base a cómo se han sentido en las últimas dos semanas.

Satisfaction Life Question (LSQ), se utilizó la siguiente pregunta del The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)-BREF (2004), European Social Survey y World Happiness Report (2012) para evaluar satisfacción vital: "Actualmente, ¿cuál es su grado de satisfacción con su vida en un conjunto". El sujeto responde en una escala de 0 = extremadamente insatisfecho a 10 = extremadamente satisfecho.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó siguiendo los lineamientos éticos para la investigación en Psicología. En primer lugar, se desarrolló la capacitación a todos los docentes involucrados en la investigación; quienes administraron los cuestionarios en las aulas de las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Loja-Ecuador. Los directores de los centros educativos, los padres de familia y/o representantes legales y los adolescentes, firmaron los consentimientos informados, previo a la socialización de los objetivos de la investigación y el carácter voluntario, confidencial y anónimo de las respuestas. Su aplicación fue de manera grupal mediante lápiz y papel.

ANÁLISIS DE DATOS

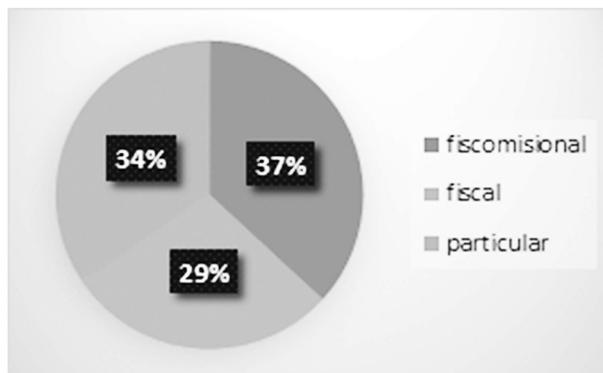


Figura 1. Tipo de Centro Educativo

En la figura 1; se observa que el tipo de centro educativo con mayor número de estudiantes es el fiscal con el 37%, seguido del tipo particular con el 34% y finalmente el tipo fiscomisional con el 29%.

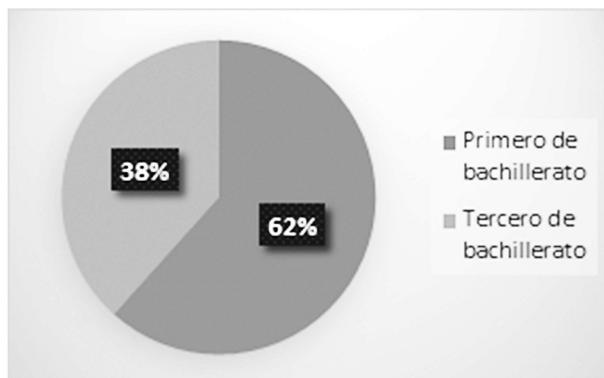


Figura 2. Año de Estudios

Con respecto al año de estudios el mayor porcentaje pertenece al primer año de bachillerato con el 62%, mientras que el 38% corresponde al tercer año de bachillerato.

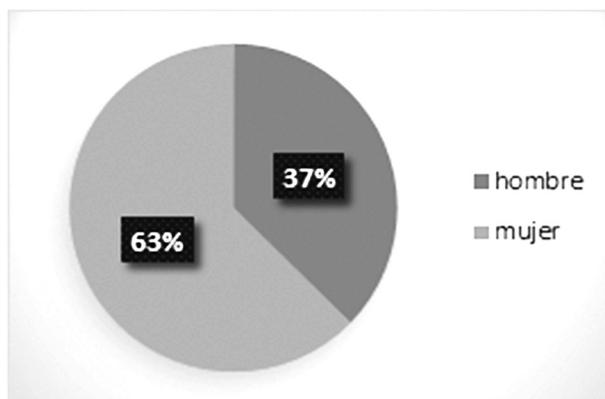


Figura 3. Sexo

Se evidencia que la mayoría de la muestra pertenecen al sexo femenino en un 63%, en tanto que un 37% son de sexo masculino.

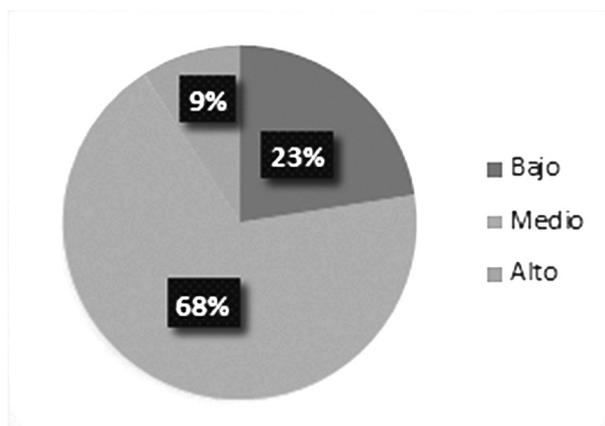


Figura 4. Estrés

La mayor parte de los adolescentes se ubican en un nivel moderado de estrés que corresponde al 68%, en tanto que un 23% presenta bajo estrés, frente a un 9% que presenta un nivel alto de estrés percibido.

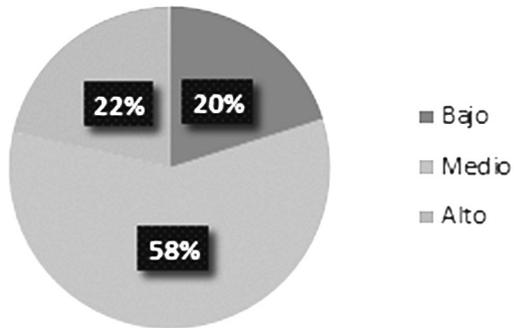


Figura 5. Soledad

Con respecto a la escala de soledad, el mayor porcentaje que es el 58%, se ubica en la media, el 22% presentan índices de soledad altos, finalmente el 20% no se siente solo en absoluto.

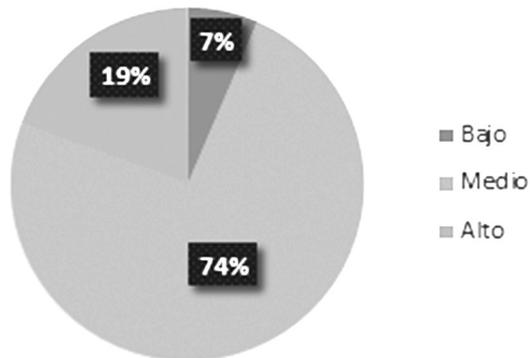


Figura 6. Personalidad Tipo A

Se observa que el mayor porcentaje se ubica en la media, 74%, el 19% presenta una personalidad tipo A y un 7%, presenta una personalidad tipo B.

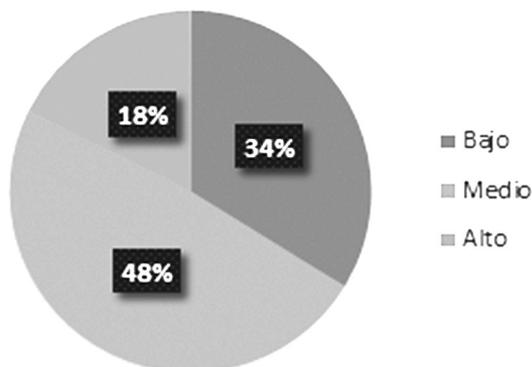


Figura 7. Inflexibilidad Psicológica

La figura indica que, el 48% se ubican en la media, mientras que el 34% poseen flexibilidad psicológica y finalmente solo el 18% presentan inflexibilidad psicológica.

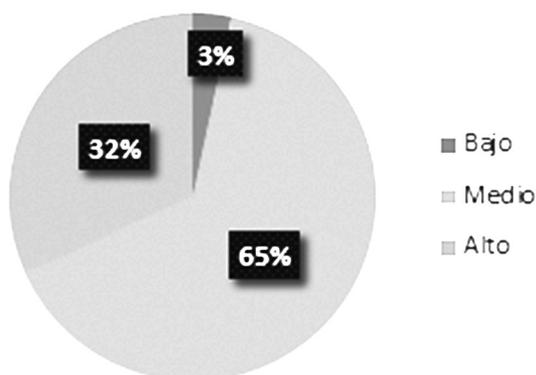


Figura 8. Resiliencia

Con respecto al nivel de resiliencia, el 65% se ubican en la media, solo un 3% puntúan en un nivel bajo, mientras que el 32% poseen un nivel alto de resiliencia.

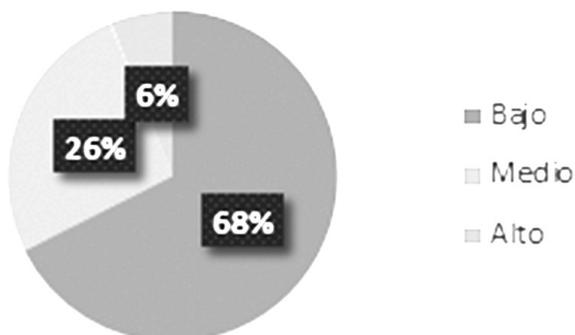


Figura 9. Depresión

Según la figura, se observa que la gran mayoría, el 68% no presentan estos trastornos, el 26% presentan un nivel moderado y finalmente, solo un 6%, presentan síntomas de depresión.

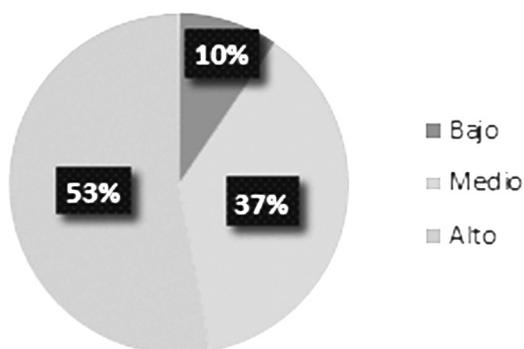


Figura 10. Satisfacción de vida

El nivel de satisfacción de vida es alto para la mayoría de los estudiantes, en un 53%, seguido de un 37% que se ubican en la media y solo el 10% no se siente satisfecho con su vida.

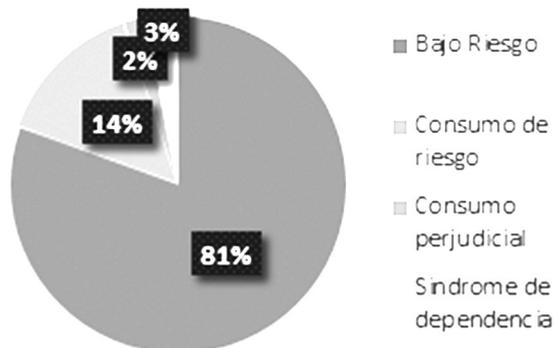


Figura 11. Consumo de Alcohol

Los resultados indican que la gran mayoría de los adolescentes, el 81%, presentan un consumo de bajo riesgo, seguido del 14% que se encuentran en consumo de riesgo, el 3% se ubica en la categoría de síndrome de dependencia y solo el 2% se diagnostica en consumo perjudicial.

CONCLUSIONES

El 91% de los adolescentes, presentan un estrés que fluctúa entre moderado y bajo, y solo el 9% refieren tener estrés alto. Se encontró una relación significativa entre el tipo de institución educativa y estrés percibido, siendo mayor este en instituciones de tipo fiscomisional, pues del 9% encontrados con estrés alto, el 6.1% pertenecen a este tipo de centro, frente a centros educativos de tipo fiscal y particular con el 1.7% y 1.4% respectivamente. En relación a la escolaridad, quienes presentan niveles de estrés más alto, son alumnos de primero de bachillerato en un 8,6%, mientras que los alumnos de tercero de bachillerato en un 0,7%, si bien en estudios anteriores han descartado la escolaridad de los modelos predictores de salud mental (Ramírez, Hernández, & Díaz, 2008), es posible que esta diferencia encontrada, se deba más al tamaño de la muestra, ya que los alumnos de primero representan el 62% de la población total, mientras que los tercero de bachillerato representan el 38%, por lo que estos resultados no se pueden considerar concluyentes.

Asimismo, se encontró una relación significativa entre estrés y sexo, pues casi el doble de los hombres, que es el 31%, en comparación con las mujeres, que corresponde al 16%, manifiestan no sentirse estresados en lo absoluto, mientras que, en los niveles moderado y alto, las mujeres puntúan más que los hombres, dentro del 9% que percibe alto estrés el 6,4% son de sexo femenino, mientras que el 2,8% son de sexo masculino. Las diferencias en función del sexo se han documentado en diferentes estudios, siendo las mujeres quienes presentan mayor nivel de estrés, por lo tanto, las diferencias encontradas en esta investigación vienen a corroborar dichos estudios.

Los resultados de la escala de soledad o apoyo social, el mayor porcentaje es el 58%, que se ubica en la media, en tanto que un 22% presentan índices de soledad altos, y solo el 20% no se sienten solos en lo absoluto. En relación al sexo, el doble de hombres, en comparación con las mujeres, manifiestan no sentirse solos, y ambos grupos se sitúan de manera similar en un nivel moderado de soledad (56% hombres – 59% mujeres), no obstante, las mujeres fueron las que manifestaron sentirse con niveles altos de soledad, en un 26%, a diferencia de los hombres los cuales el 14% manifestó presentar este estado. El apoyo social es un factor sociocultural relacionado con el estrés, que además se ha identificado como una variable amortiguadora y predictora del estrés (Ramírez et al., 2008), lo cual explica los resultados obtenidos en este estudio, pues las mujeres también presentaron mayores niveles de estrés que los hombres.

En cuanto a inflexibilidad psicológica o evitación experiencial, el 48% se ubican en la media, mientras que el 34% no poseen en lo absoluto inflexibilidad psicológica, solo el 18% presentan inflexibilidad psicológica. De acuerdo al sexo, el 44% de los hombres y el 26% de las mujeres se encuentran en un nivel bajo, ambos grupos se sitúan casi con el mismo porcentaje, en un nivel moderado los hombres con el 45% y las mujeres con el 50%, las diferencias resultan más significativas en cuanto al nivel alto de inflexibilidad, ya que el 23% de las mujeres se situaron aquí, frente al 9% de los hombres. El consumo de sustancias, el uso de anfetaminas (Smout et al., 2010) y el consumo de alcohol (Petersen & Zettle, 2009) but equivalent, reductions in levels of depression for both treatment conditions. However, participants randomly assigned to receive ACT (n = 12 se usa como estrategia de evitación experiencial.

La percepción de la depresión, muestra que la gran mayoría, el 68%, no presentan este trastorno, el 26% presentan un nivel moderado y solo un 6% manifiestan sentirse deprimidos. Con respecto a los niveles entre bajo y medio de depresión, la suma es similar para ambos sexos, el 96% para los hombres y 94% para las mujeres, y para niveles altos de depresión la diferencia es mínima (2%), las mujeres ligeramente tuvieron mayores niveles de depresión en un 6% a diferencia de los hombres que es el 4%. En otras investigaciones la frecuencia y severidad de los trastornos afectivos es mayor para el sexo femenino. (Montoya Vélez, Torres de Galvis, Zapata Vanegas, Garro Cossio, & Hurtado Villegas, 2010).

En la variable, satisfacción de vida, es alto para la mayoría de los estudiantes (53%), seguido de un 37% que se ubican en la media, y solo el 10% no se sienten satisfechos con su vida. Aunque se ha encontrado una importante diferencia en cuanto al sexo, ya que el 62% de los hombres se sienten más satisfechos con su vida que las mujeres (44%). En un estudio llevado a cabo en Colombia, se encontraron resultados similares que manifiestan que la percepción de felicidad presenta mayores proporciones a más temprana edad y está asociado con la red de apoyo (Torres de Galvis, Osorio Gómez, López Bustamante, & Mejía, 2007). Estos resultados sitúan a alumnado de sexo femenino en una posición de mayor vulnerabilidad a padecer otros trastornos (Oliva Delgado et al., 2011).

En lo referente al consumo de alcohol, los resultados indican que la gran mayoría de los adolescentes (81%) presentan un consumo de bajo riesgo, seguido del 14% que se encuentran en consumo de riesgo, el 3% se ubica en la categoría de síndrome de dependencia y finalmente el 2% se diagnostica en consumo perjudicial. Las diferencias de acuerdo al sexo, demostraron que los hombres tuvieron mayores puntuaciones que las mujeres en todas las escalas, excepto en la de bajo riesgo, 67% para los hombres, frente a 88% para las mujeres. Lo cual corroboran diversos estudios en los que los jóvenes de sexo masculino presentan mayor prevalencia para alcoholismo y alto riesgo de alcoholismo (Montoya Vélez et al., 2010).

En la adolescencia la salud mental es un factor fundamental de la salud en general. Promover la salud física, social y emocional debe ser considerado como una prioridad en el desarrollo integral de los adolescentes.

Los resultados se consideran de gran importancia para la formulación de las

políticas y asignación de recursos necesarios para la atención de los trastornos mentales de los adolescentes, a pesar de que la Organización Mundial de la Salud, ha reconocido la importancia de hacer el diagnóstico oportuno de los problemas de salud mental en el niño y el adolescente, como una forma de prevenir problemas en la edad adulta y para la sociedad en general, sin embargo, no existen procesos de prevención establecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales : DSM-5. Retrieved from <http://www.medicapanamericana.com/Libros/Libro/4949/DSM5-Manual-Diagnostico-y-Estadistico-de-los-Trastornos-Mentales.html>
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia : definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3). <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Calderón, S. (2008). La satisfacción vital de adolescentes inmigrantes en España. *Psicología y Relaciones Interpersonales*, 4(1), 209–218. Retrieved from http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_209-218.pdf
- Díaz-García, A. I., Urquiza Cruz, N., Hernández Váldez, S., Molina Domínguez, M. I., & Díaz-García, A. M. (2014). Comportamiento del consumo de drogas en adolescentes de noveno grado. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 310–316.
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2014). Motivational characteristics of Turkish MMORPG players. *Computers in Human Behavior*, 33, 119–125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.016>
- Golden J. , Conroy M. , Bruce I., Denihan A., E. G., & Lawlor A., K. M. and B. A. (2007). Vitanen, Matti-2007. (June 2006), 874–882. <https://doi.org/10.1002/gps>
- Gonzales N. (2016). Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes (Vol. 2). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/80533251.pdf>

- Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies – Republished Article. *Behavior Therapy*, 47(6), 869–885. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.11.006>
- Hill, V. (2013). Handbook of stress, coping, and health: implications for nursing research, theory, and practice. *Choice Reviews Online*, 38(05), 38-2774-38-2774. <https://doi.org/10.5860/choice.38-2774>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Lara-Muñoz M., Robles-García R., Orozco R., R. T., & , ChisholmD., M.-M. M. (2010). Estudio de costo-efectividad del tratamiento de la depresión en México. *Salud Mental*, 33(4), 301–308.
- Luciano, C., Páez, M., & Valdivia, S. (2010). La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en el consumo de sustancias como estrategia de Evitación Experiencial. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 141–165. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712017009>
- Luoma, J., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S., & Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addiction Research & Theory*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.3109/16066359.2010.524956>
- Marmot, M., & Brunner, E. (2005). Cohort profile: The Whitehall II study. *International Journal of Epidemiology*, 34(2), 251–256. <https://doi.org/10.1093/ije/dyh372>
- Marmot, M., Goldblatt, P., Allen, J., & et al. (2010). Fair Society, Healthy Lives (The Marmot Review) Full Report. 242. Retrieved from <http://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/fair-society-healthy-lives-full-report-pdf.pdf>
- Masuda, A., Hill, M. L., Tully, E. C., & Garcia, S. E. (2015). The role of disordered eating cognition and body image flexibility in disordered eating behavior

- in college men. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 12–20.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.01.001>
- Mcleod, S. (2017). Type A Personality [simplypsychology.org/personality-a.html](https://www.simplypsychology.org/personality-a.html). 1–5. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/simplypsychology.org-personality-a.pdf>
- Montoya Vélez, L., Torres de Galvis, Y., Zapata Vanegas, M., Garro Cossio, G., & Hurtado Villegas, G. (2010). Segundo estudio de salud mental del adolescente – Medellín, 2009. *Rev Salud Pública de Medellín*, 4(2), 23–40.
- Musitu G., Cava M. J. (2007). *Socialización familiar y bienestar* (U. de Zaragoza, Ed.). España.
- Oliva Delgado, A., Reina Flores, M. del C., Hernando Gómez, Á., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. A., Parra Jiménez, A., ... Pascual García, D. M. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32156>
- Orcasita Pineda, L. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de La Disciplina*, 4(2), 69–82. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224090010>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: un estado de bienestar*. Retrieved from https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Petersen, C. L., & Zettle, R. D. (2009). Treating inpatients with comorbid depression and alcohol use disorders: A comparison of acceptance and commitment therapy versus treatment as usual. *Psychological Record*, 59(4), 521–536. <https://doi.org/10.1007/BF03395679>
- Petticrew, M. P., Lee, K., & McKee, M. (2012). Type A Behavior Pattern and Coronary Heart Disease: Philip Morris's "Crown Jewel." *American Journal of Public Health*, 102(11), 2018–2025. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300816>

- Ramírez, M. T. G., Hernández, R. L., & Díaz, M. Á. R. (2008). Modelo estructural predictor de la salud mental y física en mujeres. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(2), 101–108. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892008000200005>
- Salgado A. (2009). Felicidad, Resiliencia Y Optimismo En Estudiantes De Colegios Nacionales De La Ciudad De Lima. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998793/>
- Sapolsky, R. M. (2004). Organismal stress and telomeric aging: An unexpected connection. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(50), 17323–17324. <https://doi.org/10.1073/PNAS.0408041101>
- Smout, M. F., Longo, M., Harrison, S., Minniti, R., Wickes, W., & White, J. M. (2010). Psychosocial Treatment for Methamphetamine Use Disorders: A Preliminary Randomized Controlled Trial of Cognitive Behavior Therapy and Acceptance and Commitment Therapy. *Substance Abuse*, 31(2), 98–107. <https://doi.org/10.1080/08897071003641578>
- Vázquez M, Muñoz M, Fierro A, Alfaro M, Rodríguez M, R. L. (2014). Consumo de sustancias adictivas en los adolescentes de 13 a 18 años y otras conductas de riesgo relacionadas. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v16n62/original3.pdf>
- Vera-Villaruel, Pablo, U. A., Paula, P., Karem, C., & Silva Jaime. (2012). Evaluación del Bienestar subjetivo: Análisis de la Escala de Satisfacción con la Vida en población chilena. *Univ. Psychol*, 11(3), 719–727. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300003
- Veytia López M., González N., López A., Andrade P., & Oudhof H. (2012). Depresión en adolescentes el papel de los papeles vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37–43.

22

**FACTORES DE REPROBACIÓN DEL
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN
Y GESTIÓN CULTURAL, CASO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
CARMEN (FEBRERO-JUNIO 2019)**

**COMMUNICATION AND CULTURAL
MANAGEMENT PROGRAM: ACADEMIC
FAILURE FACTORS, A CASE STUDY AT
THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
CARMEN (FEBRUARY-JUNE 2019)**

María José GUILLERMO ECHEVERRÍA¹

Yazmín del Carmen PÉREZ NARES²

Melenie Felipa GUZMÁN OCAMPO³

Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas

¹ *Docente investigador Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas*
mguillermo@pampano.unacar.mx

ID: María José Guillermo-Echeverría / ORCID: 0000-0001-8829-1997

² *Docente investigador Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas*
yperez@pampano.unacar.mx

ID: Yazmín del Carmen Pérez-Nares ORCID: 0000-0003-2449-6541

³ *Docente investigador Universidad Autónoma del Carmen, Facultad de Ciencias Educativas*
mguzman@pampano.unacar.mx

ID : Melenie Felipa Guzmán-Ocampo / ORCID: 0000-0003-4012-3630

RESUMEN

En este trabajo de investigación se darán a conocer los principales motivos de reprobación de los estudiantes de Comunicación y Gestión Cultural de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar), los cuales respondieron un instrumento de cuatro dimensiones: Familiar, Motivacional, Social y Académica. Como se expone en el trabajo, en la investigación se da voz a los estudiantes para que se dejen de intuir las posibles razones por las que han reprobado por lo menos un curso durante su estadía en la Universidad.

PALABRAS CLAVE: Reprobación, trayectoria escolar, deserción.

ABSTRACT

The present work will disseminate the results of a research focused on the main causes of course failure among the students of the Communication and Cultural Management Academic Program at the Universidad Autónoma del Carmen (Unacar), which responded to a four dimensional oriented instrument: Family, Motivational, Social and Academic. As exposed in this work, this research gives voice to the students for the possible reasons to have failed at least one course during their academic period at the University to be deduced.

KEY WORDS: Academic failure, Educational Path, School dropout

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se darán a conocer los motivos más recurrentes por los cuales reprueban o han reprobado por lo menos un curso, los estudiantes del programa educativo en Comunicación y Gestión Cultural de la Universidad Autónoma del Carmen (Unacar).

La Unacar, ubicada en Ciudad del Carmen, Campeche, al igual que las instituciones de educación superior (IES) de nuestro país, mide sus resultados por la eficiencia terminal de su matrícula, diseñando para ello una serie de servicios a los estudiantes que le brinden un acompañamiento durante su trayectoria escolar.

El Modelo Educativo de Unacar, Acalán, permite al estudiante trazar distintas trayectorias escolares, es así que, por poner un ejemplo, el programa educativo, motivo de este estudio, Comunicación y Gestión Cultural puede ser cursado en una trayectoria corta de ocho semestres, cuatro años, hasta una trayectoria larga de 16 semestres (ocho años), nuestro modelo es flexible, pues le permite a estudiantes que trabajan o tienen responsabilidades como padres de familia o que por alguna circunstancia no puedan dedicarse de tiempo completo a concluir una licenciatura, sin embargo, los estudiantes que están de tiempo completo en la escuela muestran en muchos de los casos mayor número de cursos reprobados que los que trabajan o tienen alguna responsabilidad adicional a la escuela.

En el sistema superior universitario, los estudiantes son considerados personas adultas que son capaces de tomar decisiones en lo que se refiere a su compromiso con respecto a la carrera profesional que esté cursando, por ello cuando un estudiante reprueba, desde las posibilidades del docente, no se puede señalar con exactitud cuál o cuáles fueron los motivos de reprobación.

Muchas de las veces se infieren los motivos, pero por lo regular, se atribuyen a la poca dedicación, a ausencias recurrentes a clases, a la no entrega de consignas, entre otras posibles causas.

Para poder comprender mejor el estatus de reprobación de nuestros estudiantes, se muestran cifras desde el nivel primaria: datos tomados del informe denominado Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017, realizado por la Dirección General a Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa L (DGPPyEE) de la Secretaría de Educación Pública.

Comparando el ciclo escolar 2015-2016 y 2016-2017 el porcentaje de reprobación en el nivel primaria fue de 0.9 % y 0.8 % por ciento respectivamente, en el nivel secundaria en el mismo periodo fue de 5.2 % y 4.9 % por ciento en cada ciclo, se visualiza que el índice de reprobación aumenta. En cuanto al nivel medio superior el porcentaje de reprobación fue de 13.9 % y 13.7 % y cuando estos estudiantes llegan al nivel superior el índice que se midió ya no fue la reprobación sino

la deserción escolar, de acuerdo al estudio el porcentaje fue de 7.0% y 6.8 % respectivamente en los periodos indicados.

Se aduce: “En el fracaso escolar, si habla la pedagogía suena a error en el hogar, a problemas en la escuela, y en el entorno social; destrozos en la autoestima, agresiones al placer de progresar madurando en el juego de aprender” (Cáceres 2012). Este mismo autor refiere que muchas de las veces los problemas de reprobación se dan porque todos los estudiantes son tratados como iguales, infiriendo que todos aprenden o adquieren conocimiento de la misma forma y esto no es así.

El fracaso escolar, sobre todo en primaria, no es tanto del niño sino del sistema educativo que aún considera que todos los niños son iguales y aprenden de la misma manera. Los maestros no suelen estar preparados para detectar problemas de aprendizaje y no todas las escuelas cuentan con un departamento psicopedagógico que apoye al maestro con un diagnóstico oportuno que le permita diseñar una adaptación curricular o una serie de actividades encaminadas a la superación de esa dificultad, cosa que sí ocurre en los países que mencionó el secretario (Cáceres 2012)

En el programa de Comunicación y Gestión Cultural de la Universidad Autónoma del Carmen, a partir de los diversos análisis de trayectorias escolares y en trabajos de academia, se detectan casos de abandono de los cursos debido a que los alumnos reprobaron alguna secuencia didáctica o no entregaron algún proyecto, consigna o tarea con un porcentaje importante de ponderación, también se pueden detectar situaciones de estudiantes que asisten a la universidad pero no entran a las clases.

Por su parte Reyes (2015) expresa que diagnóstico de la educación superior en México, citado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001, p. 191), arroja datos que reflejan la alarmante magnitud del fenómeno de la reprobación y deserción escolar. La eficiencia terminal de la licenciatura es tan sólo del 50%, dato que se ha mantenido consistentemente de acuerdo con lo reportado por Didrikson (2000) y que implica que la mitad del

total de los estudiantes que ingresan al nivel superior se estancan o “desaparecen” del sistema educativo.

Por todo lo anterior se llevó a cabo la aplicación de una breve encuesta para determinar las razones del por qué han reprobado al menos un curso los estudiantes de Comunicación y Gestión Cultural de la Unacar, esto evidenciará de manera más patente los motivos que muchas veces intuimos pero que no son obtenidos directamente de los estudiantes.

De esta forma en el desarrollo de este trabajo podremos observar en primer lugar un resumen del tema, posteriormente, el desarrollo del tema para proceder a la explicación de la metodología, la lectura de resultados y finalmente las conclusiones.

METODOLOGÍA

El programa educativo de Comunicación y Gestión Cultural tiene una matrícula inscrita de 55 estudiantes, de los cuales 37 respondieron un instrumento que ya se había aplicado en la Unacar y el cual fue diseñado para conocer los motivos de reprobación de alumnos de tres Facultades de la universidad ya mencionada (Facultad de Química, Ciencias Educativas y Socio Económicas Administrativas). El instrumento diseñado contempla cuatro dimensiones: Académica, Social, Familiar y Motivacional.

El instrumento fue aplicado a los estudiantes de segundo, cuarto y sexto ciclo del programa educativo, se hace mención de que el mismo es de reciente creación, aún no se cuenta con egresados pero los índices de reprobación y deserción son altos, lo cual motivó a la aplicación del instrumento mencionado.

Este instrumento cuenta con cuatro dimensiones: Familiar, Motivacional, Social y Académica.

Cada dimensión contempló las siguientes opciones:

Académico

No me gustaba el curso

No entendía las explicaciones del profesor

No tenía interés por el curso
No me gustaba la forma de trabajar del profesor
Las malas relaciones con el grupo influyeron en mi aprendizaje
Falta de tiempo para estudiar
Por ser impuntual
Por no entregar tareas
Falta de conocimiento de la tarea
Dificultad para aprender
Diferencias con el profesor
Faltaba mucho a clases
Abandoné el curso

SOCIAL

Por practicar un deporte todo el tiempo
Círculo de amistades mayores
Influencia social
Adicción a una droga o alcohol
Vivía o vivo solo (a)
Tengo que trabajar para sostenerme
Mantengo a mi familia (hijos, padres o hermanos)
Por ir de fiestas (desvelos fines de semana o entre semana)
Mucho tiempo en redes sociales
Problemas con mi novio
Problemas con mis compañeros

FAMILIAR

Separación de mis padres
Desinterés de mis padres por mi formación
Problemas de salud de un familiar
Familias disfuncionales
Por problemas económicos que enfrenta la familia
Pérdida de un familiar
Familiar adicto
Embarazo no deseado

Acoso familiar
 Violencia intrafamiliar
 Por cuidar a un familiar
 Por atender el negocio familiar
 Por hacerme cargo de mi familia

MOTIVACIONAL

Me sentí excluido
 Me sentí desorientado
 Pocos hábitos de estudio
 No existe flexibilidad en los horarios
 No estoy satisfecho con la calidad de la formación recibida
 Poco interés de los profesores por mis problemas de aprendizaje
 Planes de estudio muy extenso y complicado
 Falta de habilidades por la carrera elegida
 Desisto si algo sale mal

La metodología de análisis de la información que fue empleada es descriptivo-analítica pues una vez recabadas y analizadas las respuestas de los 37 encuestados se plantearán posibles estrategias para disminuir la frecuencia de reprobación de los estudiantes, siempre con miras a la mejora continua.

DESARROLLO Y RESULTADOS

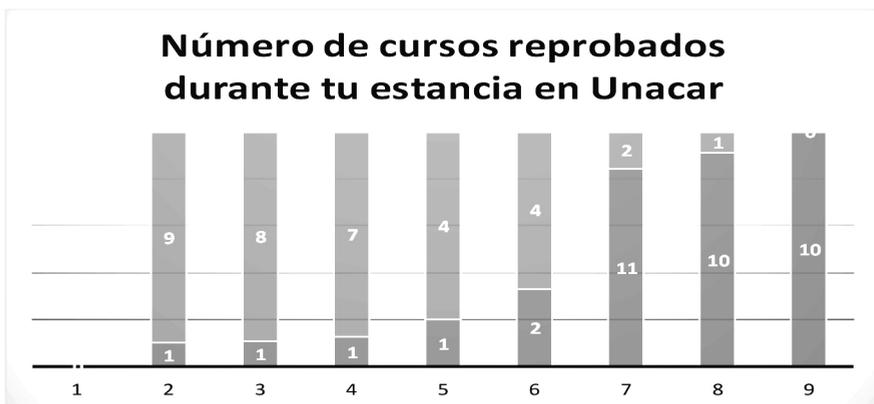


Gráfico 1.1 Cursos reprobados

Género de los encuestados

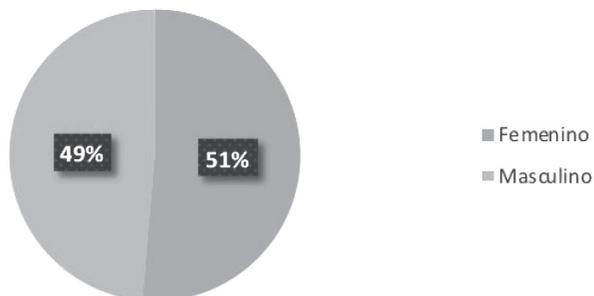


Gráfico 1.2 Género de los encuestados

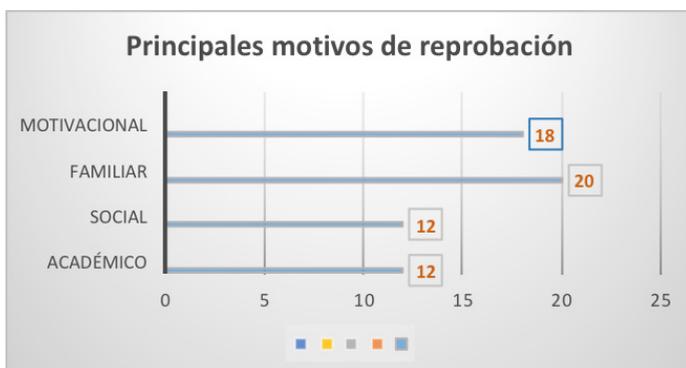


Gráfico 1.3 Principales motivos de reprobación



Gráfico 1.4 Motivos por los que dejaría la universidad

En el proceso se evidenciaron todas las opciones que se le dieron a los estudiantes en cada dimensión (Familiar, Social, Motivacional y Académica) y en los resultados se concentraron las respuestas con mayor índice de frecuencia y que se consideraron más representativas, para posteriormente, brindar posibles estrategias resolutorias mediante las diversas acciones que se plantearán en las conclusiones.

En el gráfico 1.1 se indica el número de cursos reprobados de los estudiantes encuestados, de esta forma observamos que hay casos individuales con cursos de reprobación desde cuatro hasta nueve, dos estudiantes han reprobado por lo menos cuatro cursos, 11 de los que respondieron solo han reprobado dos cursos, 10 alumnos un curso y 10 más no han reprobado curso alguno. Representado en porcentajes, el 27.02 % de los encuestados no han reprobado ningún curso durante su estancia en la carrera y el mismo porcentaje ha reprobado por lo menos una vez. El 5.04 % ha reprobado al menos dos cursos. El 2.07 % está representado por estudiantes que han reprobado desde cuatro hasta nueve cursos durante su permanencia en la carrera.

En el gráfico 1.2 se observa que el 51 por ciento de los que respondieron son mujeres y el 49 restante hombres, la matrícula está equilibrada no hay una gran diferencia entre géneros, se tomó este dato para el estudio para saber si hay mayor incidencia de reprobación en hombres o en mujeres.

En el gráfico 1.3, se explican los principales motivos de reprobación de acuerdo a las dimensiones, siendo el aspecto familiar el que mayor porcentaje tiene con un 54.05 por ciento, seguido de la dimensión motivacional con un 48.64%, en porcentajes iguales están las dimensiones social y académica con 32.43 por ciento, los estudiantes podían elegir más de una de las opciones indicadas en las dimensiones.

Finalmente en el gráfico 1.4 se expresan los motivos por los cuales abandonarían la universidad siendo el motivo económico el de mayor representación con un total de 16 respuestas, cuatro respuestas incidieron en problemas familiares, las 17 respuestas restantes no tuvieron una coincidencia que nos permitiera definir las como una razón, por eso se denominó como otros.

CONCLUSIONES

De acuerdo al proceso metodológico seguido para los fines del presente estudio, el cual es de naturaleza analítico-descriptiva, de acuerdo a las respuestas recabadas se concluye lo siguiente:

En primera instancia se demuestra que el género no es un factor preponderante en la reprobación de cursos, pues de acuerdo a las respuestas obtenidas esto no tiene una incidencia específica, de acuerdo a las respuestas obtenidas se puede avizorar que el 50 % de los encuestados tienen altas probabilidades de continuar con un bajo índice de reprobación, a los cuales la institución debe proveer los medios para poder retenerlos, en el caso especial de los que nunca han reprobado, otorgándoles apoyos como becas o descuentos en colegiatura pues podemos ver en las respuestas que el factor económico es una alerta a tomar en cuenta, ya que representa un alto riesgo de abandono y no precisamente por reprobación. De igual forma el aspecto familiar es para tomar en consideración, se monitoreará más de cerca el apoyo en el departamento psicopedagógico, pues los jóvenes universitarios suelen asumir como propios los problemas del entorno y esto puede provocar un riesgo de reprobación.

Estos resultados se compartirán con los tutores de todos alumnos que respondieron, respetando siempre la protección de datos, pero con la consigna de que sus respuestas sean tomadas en consideración y no para que formen parte de estadísticas sin atender. Es de suma importancia que las respuestas obtenidas sean verdaderamente tomadas en cuenta, la tutoría y el acompañamiento de los estudiantes durante la trayectoria escolar es de suma importancia, sobre todo porque cada estudiante tiene particularidades en sus problemas económicos, familiares, sociales y académicos.

La oportunidad de la educación superior es para todos los mexicanos, sin embargo, no todos, por las situaciones que sean, pueden concluir una carrera universitaria, el compromiso de los tutores, docentes, padres de familia, autoridades educativas y de los propios estudiantes es de que esos asuntos que afectan las dimensiones mostradas en el instrumento: familiar, social, motivacional y académico realmente sean atendidas para que la eficiencia terminal sea exitosa.

De las estrategias más prontas a implementar son que los resultados se le mostrarán al área psicopedagógica para poder programar actividades de tutoría que permitan brindar a los estudiantes actividades -ya sea pláticas, talleres o

dinámicas- que ofrezcan vías de atención a los jóvenes contribuyendo así en el acompañamiento de su trayectoria escolar para lograr la eficiencia terminal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cáceres, J (31 de agosto de 2012). La reprobación escolar es el síntoma, no el problema. La Jornada Aguascalientes. Recuperado de <https://www.lja.mx/2012/08/la-reprobacion-escolar-es-el-sintoma-no-el-problema-petra-llamas-en-lja/>

Díaz P. ,Salinas P., Saucedo F. and Bautista Maldonado, Factors that influence the academic achievement at the Facultad de Ciencias Educativas-Unacar, International Journal of Current Research Vol. 11, Issue, 05, pp.3747-3752, May, 2019

Reyes, M. "Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social" [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación. 2006. Disponible en Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1510Reyes-Maq.pdf> [consulta: 27 de junio de 2019].

Secretaría de Educación Pública, (2018) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018 (primera edición), recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

22

TEST DE FINDRISK ESTRATEGIA
POTENCIAL PARA DETECCIÓN DE
RIESGO DE DIABETES TIPO 2 EN 3
DISTRITOS DE LIMA-PERÚ 2017

FINDRISK TEST POTENTIAL
STRATEGY FOR RISK DETECTION
OF TYPE 2 DIABETES IN
3 DISTRICTS OF LIMA - PERÚ 2017

María Jackeline Cuéllar Florencio¹

Edith Noemí Calixto De Malca²

Luz Elena Capcha Caso³

Santa Dolores Torres Alvarez⁴

Marcos Julio Saavedra Muñoz⁵

Universidad Nacional Mayor de
San Marcos, Lima, Perú

1 *Docente Asociado de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Correo: mcuellarf@unmsm.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-5711-3837>*

2 *Docente Principal de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. Correo: ecalixtod@unmsm.edu.pe <https://orcid.org/0000-0003-3839-7827>*

3 *Docente Asociado de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Correo: lcapchac@unmsm.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-2076-250X>*

4 *Docente Asociado de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. Correo: storresa@unmsm.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-6452-6827>*

5 *Docente Asociado de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Correo: msaavedram@unmsm.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-8816-8892>*

RESUMEN

PERUDIAB (2012) estudió en 1677 hogares a nivel nacional. Encontró una prevalencia de 7% diabetes mellitus y 23% de hiperglicemia ayuno (prediabetes). El MINSA (2014) en Guía Práctica Clínica de Prevención, Diagnóstico, Tratamiento y Control de la Diabetes Mellitus Tipo 2, recomienda realizar tamizaje comunal utilizando cuestionarios como el Test de FINDRISK. El propósito es contribuir en la disminución de la incidencia de esta enfermedad, que cada vez incrementa en Perú y gestionar acciones de Promoción y Prevención en Salud con los establecimientos de salud, municipalidades, dirigentes comunales, priorizando la Información, Educación y Comunicación en Salud. El Objetivo es determinar el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en personas mayores de 18 años en 3 distritos de Lima: El Agustino, La Victoria y San Luis. Materiales y métodos: Cuantitativo, descriptivo, observacional y corte transversal. Entrevista personal 570 (190 por distrito). Resultados: El Agustino 47% riesgo ligeramente aumentado, 64% no realizan actividad física por lo menos 30 minutos diarios, 54% no consumen diariamente fruta, verdura o integrales; 56.8% mujeres con circunferencia cintura mayor 88cm La Victoria 46% riesgo ligeramente aumentado, 79% no realizan actividad física por lo menos 30 minutos diarios, 61% no consumen diariamente fruta, verdura o integrales, 53.3% mujeres con circunferencia cintura mayor 88 cm; San Luis 43% riesgo ligeramente aumentado, 79% no realizan actividad física por lo menos 30 minutos diarios, 54% no consumen diariamente fruta, verdura o integrales, 49.5% mujeres con circunferencia cintura mayor 88cm. Conclusiones: Existencia de riesgo ligeramente aumentado de padecer diabetes mellitus tipo 2 en distritos de La Victoria, El Agustino y San Luis. Factores predominantes: falta de actividad física por lo menos 30 minutos diarios, no consumo de frutas, verduras o integrales y elevada circunferencia cintura en mujeres.

PALABRAS CLAVE: Diabetes Mellitus tipo 2, Test de Findrisk.

ABSTRACT

PERUDIAB (2012) studied in 1677 households nationwide, found a prevalence of 7% diabetes mellitus and 23% of fasting hyperglycemia (prediabetes). The MINSA (2014) in Clinical Practical Guide for Prevention, Diagnosis, Treatment and Control of Type 2 Diabetes Mellitus, recommends community screening using questionnaires such as the FINDRISK Test. Purpose: Contribute to reduce the

incidence that is increasing in Peru and manage actions for Health Promotion and Prevention with health establishments, municipalities, community leaders prioritizing Health Information, Education and Communication. Objective: To determine the risk of type 2 diabetes mellitus in people over 18 in 3 districts of Lima: El Agustino, La Victoria and San Luis. Materials and methods: Quantitative, descriptive, observational and cross section. Personal interview 570 (190 by district). Results: The Augustinian 47% slightly increased risk, 64% do not perform physical activity for at least 30 minutes a day, 54% do not consume daily fruit, vegetables or whole grains; 56.8% women with a larger waist circumference 88cm La Victoria 46% slightly increased risk, 79% do not perform physical activity for at least 30 minutes a day, 61% do not consume fruit, vegetables or wholegrains daily, 53.3% women with a larger waist circumference 88cm; San Luis 43% slightly increased risk, 79% do not perform physical activity for at least 30 minutes daily, 54% do not consume fruit, vegetables or wholegrains daily, 49.5% women with a waist circumference greater than 88cm. Conclusions: Existence of slightly increased risk of suffering from type 2 diabetes mellitus in districts of La Victoria, El Agustino and San Luis. Predominant factors: lack of physical activity for at least 30 minutes daily, no consumption of fruits, vegetables or whole grains and high waist circumference in women

KEYWORDS: Diabetes Mellitus type 2, Findrisk test.

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades no transmisibles (ENT) o crónicas son afecciones de larga duración y tienen una progresión generalmente lenta; una de las principales es la diabetes. Estas enfermedades representan la causa de defunción más importante en el mundo con un 63% de muertes anuales¹. La mayoría de personas presentan diabetes entre 40 y 59 años de edad y un 77% vive en países con ingresos medianos y bajos lo que se estima que para el 2035 se sumarían 205 millones de nuevos diabéticos y que en América del Sur habría alrededor de 25 millones de casos². Lo más preocupante es que existe población que tiene diabetes pero que lo desconoce, así tenemos el caso del estado peruano³. En el 2011 la Dirección General de Epidemiología indica que la diabetes es la sexta causa de carga de enfermedad en el país y la octava causa de muerte^{4, 5}, encontrándose mayor porcentaje en la región de la costa que en la región andina o que en la selva⁶ Una de las investigaciones realizada por la Encuesta Demográfica y de Salud familiar

de un total de 27, 633 personas mayores de 15 años encontró una prevalencia de diabetes diagnosticada de mayor porcentaje en mujeres que varones siendo la más alta especialmente en el departamento de Lima⁷.

En vista de la Problemática el Ministerio de Salud aprueba la Directiva Sanitaria para la Vigilancia Epidemiológica de la Diabetes para los establecimientos de salud con la finalidad de identificar: características, estado de la enfermedad, evolución y complicaciones⁸, y al siguiente año se presenta la "Guía de Práctica Clínica para el Diagnóstico, tratamiento y Control de la Diabetes Mellitus Tipo 2 en el Primer Nivel de Atención con el objetivo de establecer criterios técnicos para el diagnóstico, tratamiento y control. Como se sabe la Diabetes mellitus tipo 2 es una enfermedad que se caracteriza por un defecto relativo de la insulina o aumento de la resistencia de su acción, es el tipo más frecuente y supone alrededor de 90% - 95% de los diabéticos y suele aparecer de forma solapada e insidiosa, siendo en su mayoría un proceso tardío es decir toma 10 años para desencadenar la enfermedad. Por ello, en cuanto más precoz sea el diagnóstico, tratamiento y control, se retarda la aparición y progresión de complicaciones crónicas micro vasculares y las macro vasculares, así como las agudas tipo descompensación. En consecuencia, se recomienda realizar tamizaje en la comunidad utilizando cuestionarios de riesgo validados, así como el FINDRISK⁹. Al respecto la Organización Panamericana de la Salud indica que la prioridad a nivel nacional es la atención primaria, que incluya prevención y autocuidado.¹⁰

Así, es a nivel de los centros de atención primaria que se debe hacer frente a esta epidemia proveyendo herramientas efectivas para el diagnóstico¹¹. De este modo es importante contar con una herramienta de bajo costo y efectiva que ayude a diagnosticar de manera simple, así tenemos el cuestionario findrisc desarrollado y utilizado por los finlandeses para su estudio de prevención primaria de diabetes que ha sido validado en distintas etnias y condiciones socio culturales y permite una primera aproximación a la determinación de riesgo de desarrollar más aún que se acompaña de una promoción activada en los estilos de vida saludables.¹²

Las principales variables que presenta el instrumento se encontraron claramente relacionadas con el riesgo de desarrollar diabetes; fueron introducidas en la primera versión de la escala: la edad, el IMC, el perímetro de la cintura, el tratamiento farmacológico antihipertensivo, los antecedentes personales de

glucemia elevada y los antecedentes familiares de diabetes. Posterior a otros estudios mostraron que el consumo diario de frutas y verduras y la práctica regular de ejercicio físico eran también potenciales protectores del desarrollo de diabetes. Actualmente el Test de Findrisk (Finnish Diabetes Risk Score) cuenta con 8 variables en el instrumento detectar riesgo de desarrollar Diabetes tipo2 en 10 años , con una precisión del 80% y se obtiene a partir de los 14 puntos ¹³

Teniendo en cuenta los datos epidemiológicos y la necesidad de una detección precoz para orientar el autocuidado oportuno de las personas en riesgo de adquirir diabetes mellitus tipo 2 los miembros del GI INVESAPS de la UNSMSM nos planteamos el objetivo de determinar el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en personas mayores de 18 años en 3 distritos de Lima: El Agustino, La Victoria y San Luis aplicando el Test de Findrisk (Finnish Diabetes Risk Score).

MATERIALES Y MÉTODOS

De acuerdo al propósito de la investigación el estudio fue cuantitativo, descriptivo y transversal. La población estuvo conformada por todas las personas de ambos sexos mayores de 18 años que Vivian en los distritos de San Luis, El agustino y La Victoria según población del 2000 al 2015 del Instituto Nacional de Estadística e Informática para el año 2015 ¹⁴. Para el tamaño de la muestra se consideró un nivel de confianza del 95% y margen de error esperado 10%. El tamaño de la muestra para cada distrito fue n=96 pero se logró un total de 170 a fin de ser más representativo, el tipo de muestreo fue no probabilístico consecutivo¹⁵; es decir, por orden de llegada se realizó la valoración del riesgo en los lugares de campañas de salud realizadas por la municipalidad de cada distrito. Como criterio de inclusión se consideró a toda persona de ambos sexos, mayor de 18 años dispuesta a participar previa información y firma del consentimiento aceptado; se excluyeron a personas con diabetes y mujeres embarazadas.

Se utilizó como instrumento el Test de FINDRISK (Finnish Diabetes Risk Score) ya validado y con alto grado de confiabilidad recomendado por la Federación Internacional de Diabetes, OMS, Ministerio de Salud siendo el punto de corte más rentable para la predicción de un riesgo elevado de desarrollar diabetes (> o = 20% en 10 años) y que se obtiene a partir de los 14 puntos de la calificación del test.¹⁶ La valoración consistió en realizar 8 preguntas sencillas sobre: edad con un puntaje de 0 a 4, antecedentes familiares con un puntaje de 0 a 5,

actividad física por lo menos 30 minutos diarios con un puntaje de 0 a 2 ,índice de masa corporal con un puntaje de 0 a 3 puntos, circunferencia de cintura de diferentes valores para varones y damas con un puntaje de 0 a 4 puntos , frecuencia de consumo de frutas, verduras o integrales con un puntaje de 0 a 1 , medicación antihipertensiva con un puntaje de 0 a 2 y antecedentes personales de hiperglucemia con un puntaje de 0 a 5 puntos. Con respecto a la circunferencia abdominal se midió, utilizando una cinta métrica inextensible, milimetrada con un ancho no mayor a 5mm, la cinta fue extendida alrededor de la cintura en un punto medio entre la cresta ilíaca y el reborde costal pasando sobre la cicatriz umbilical.

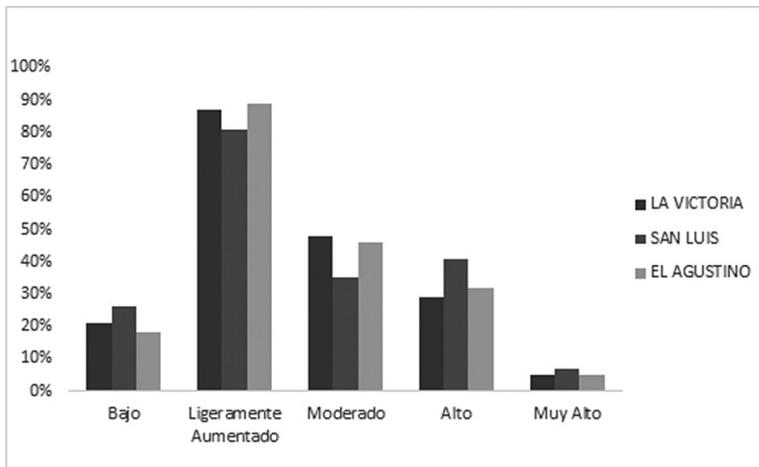
Se realizó el control de peso y talla de las personas que desconocían sus valores para luego calcular el índice de masa corporal (IMC) dividiendo el peso expresado en kilogramos entre la talla al cuadrado (peso/talla), expresándose el resultado en Kg/m², así como también el control de glucemia de las personas que referían no haberse realizado ninguna vez ; siendo las categorías de la siguiente escala :Menos de 7 puntos = riesgo bajo (1 de cada 100 personas tiene riesgo),entre 7 y 11 puntos = riesgo ligeramente aumentado (1 de cada 25 personas tiene riesgo) de 12 a 14 puntos = riesgo moderado (1 de cada 6 personas tiene riesgo) más de 20 puntos =riesgo muy alto (1 de cada 2 personas tiene riesgo).La recolección de los datos fue realizado por las enfermeras docentes ajenas a las Municipalidades Distritales. Los datos fueron digitados en Microsoft Excel y posteriormente importados SPSS v.22 (Statistical Package for the Social Sciences), se utilizó la estadística descriptiva mediante el uso de frecuencias y porcentajes para las variables y el Análisis de Variancia (ANOVA) para comparar las medias del nivel de riesgo en los 3 distritos.

El presente artículo fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). También obtuvo autorización de los Municipios. A los participantes se les informó acerca de los objetivos del estudio, su confidencialidad, beneficios y riesgos y se solicitó el consentimiento informado.

RESULTADOS

Se realizó la Valoración de 570 personas de ambos sexos mayor a 18 años; el 65% fue de sexo femenino y el 35% masculino, siendo la etapa de vida predominantemente adulta con 56.5% y luego de aplicar el instrumento Test de Findrisk en los 3 distritos se encontró un puntaje de 7 y 11 ubicándose en la escala de riesgo ligeramente aumentado así tenemos en El Agustino 47% ,La Victoria 46% , San Luis 43% (Figura 1) evidenciándose estadísticamente que los resultados son iguales a un SIG = 0.833 mayor a $\alpha = 0.05$ luego de un análisis de varianza. ANOVA.

Figura 1. Riesgo de diabetes mellitus Tipo2 luego de aplicar el Test de Findrisk en personas mayores de 18 años en tres distritos de Lima 2017.



Fuente: Resultados Test de Findrisk aplicado en Distrito de Lima-Metropolitana por las integrantes del GI INVESAPS Setiembre a diciembre - 2017

Se evaluaron las frecuencias de las variables del test y para el Distrito de El Agustino con un n= 170 el 37% tenían más de 64 años ,72% ,no tenían antecedentes familiares, 64% no realizan actividad física como 30 minutos diarios, 56% tienen IMC de 25 a 30 , 88% de mujeres con circunferencia de cintura mayor a 88 y 47% de varones con circunferencia de cintura de 92-102 cm,54% no consume diariamente frutas, verduras o integrales, 80% sin medicación antihipertensiva

y 84% no le han detectado alguna vez de glucosa más de 100mg/dl. (tabla 1) y con respecto a la relación se encontró que, a un SIG menor 0.05 las variables de mayor influencia son : la edad, antecedentes familiares, actividad física, y medicación antihipertensiva; y que a un SIG mayor a 0.05 y de menor influencia es el índice de masa corporal, consumo de frutas, verduras o integrales, circunferencia de cintura y glucemia en una vez más de 100mg/dl (Tabla 2)

Tabla 1: Categorías del test de Finsdrisk en personas mayores de 18 años de 3 distritos de Lima 2017

	Distritos					
	El Agustino		La Victoria		San Luis	
	n	%	n	%	n	%
Edad						
Menos 35	15	7,9	34	17,9	44	23,2
35 - 44	16	8,4	37	19,5	40	21,1
45 - 54	39	20,5	39	20,5	38	20,0
55 - 64	49	25,8	35	18,4	28	14,7
Más 64	71	37,4	45	23,7	40	21,1
Antecedentes						
No	137	72,1	128	67,4	109	57,4
Si:ab/tio/pri	12	6,3	16	8,4	36	18,9
Si:pad/hij/her	41	21,6	46	24,2	45	23,7
Actividad física						
Si	68	35,8	40	21,1	39	20,5
No	122	64,2	150	78,9	151	79,5
IMC						
Menos 25	22	11,6	35	18,4	41	21,6
25 - 30	106	55,8	88	46,3	96	50,5
Más 30	62	32,6	67	35,3	53	27,9
Circunferencia Cintura						
Menor 80	2	1,1	3	1,6	11	5,8
80-88	12	6,3	19	10,0	18	9,5
mayor 88	108	56,8	101	53,2	94	49,5
menor 92	14	7,4	15	7,9	19	10,0
92-102	32	16,8	23	12,1	30	15,8
mayor 102	22	11,6	29	15,3	18	9,5
Consumo frutas verduras						
Diario	88	46,3	74	38,9	87	45,8
No diario	102	53,7	116	61,1	103	54,2
Consumo medicamentos						
No	152	80,0	167	87,9	160	84,2
Si	38	20,0	23	12,1	30	15,8
Antecedentes personas						
No	179	94,2	180	94,7	164	86,3
Si	11	5,8	10	5,3	26	13,7
Total	190	100,0	190	100,0	190	100,0

Fuente: Resultados Test de Findrisk aplicado en Distrito de Lima-Metropolitana por las integrantes del GI INVESAPS Setiembre a diciembre - 2017

Tabla 2: Relación de variables con el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en distrito de El Agustino. Lima 2017.

Variables	β	Desviación Estándar	Estadística de Wald	Grados de libertad	SIG	Exp(β)
Edad	,065	,026	6,026	1	,014	1,067
Antecedentes familiares	5,367	,947	32,133	1	,000	214,314
Actividad física	1,737	,723	5,777	1	,016	5,680
Índice de masa corporal	-,004	,004	,678	1	,410	,996
Medicación antihipertensiva	,004	,003	1,502	1	,220	1,004
Glucemia más de 100mg/dl (1vez)	1,095	,623	3,084	1	,079	2,988
Circunferencia de cintura	2,818	,875	10,378	1	,001	16,746
Consumo de frutas, verduras o integrales	,974	,699	1,941	1	,164	2,649
Constante	-11,673	2,447	22,753	1	,000	,000

Las frecuencias para el Distrito de La Victoria con $n=170$ el 24% tenían más de 64 años, 67% no tenían antecedentes familiares, 78% no realizan actividad física como 30 minutos, 46% un IMC de 25 a 30, 82% de mujeres con circunferencia cintura mayor a 88 y 43% de varones con circunferencia cintura menor a 102 cm, 61% no consume diariamente frutas, verduras o integrales, 88% sin medicación antihipertensiva y 95% no le han detectado alguna vez de glucosa más de 100mg/dl y con respecto a la relación de variables con el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 a un SIG menor 0.05 las de mayor influencia son la edad, antecedentes familiares, actividad física, índice de masa corporal, glucemia en una vez más de 100mg/dl y a un SIG mayor a 0.05 las de menor influencia son circunferencia de cintura, consumo de frutas, verduras o integrales y mediación antihipertensiva. (tabla 3)

Tabla 3: Relación de variables con el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en distrito de La Victoria. Lima 2017.

Variables	β	Desviación Estándar	Estadística de Wald	Grados de libertad	SIG	Exp(β)
Edad	,237	,072	10,805	1	,001	1,267
Antecedentes familiares	12,336	4,030	9,368	1	,002	227706,147
Actividad física	7,259	2,711	7,169	1	,007	1421,449
Índice de masa corporal	,816	,256	10,166	1	,001	2,262
Medicación antihipertensiva	,006	,007	,775	1	,379	1,006
Glucemia más de 100mg/dl (1vez)	1,734	1,240	1,954	1	,162	5,663
Circunferencia de cintura	4,838	2,608	3,441	1	,064	126,222
Consumo de frutas, verduras o integrales	12,402	4,360	8,091	1	,004	243287,136
Constante	-57,116	16,990	11,301	1	,001	,000

Considerando las frecuencias en el distrito de San Luis para un $n=170$ el 23% eran personas menores a 35 años, 57% no tenían antecedentes familiares, 79% no realizan actividad física como 30 minutos diarios, 50% con IMC de 25 a 30, 76% de mujeres con circunferencia cintura mayor a 88 y 45% de varones con circunferencia de 92 a 102 cm, 54% no consume diariamente frutas, verduras o integrales, 84% sin medicación antihipertensiva y 86% no le han detectado alguna vez de glucosa más de 100mg/dl. (tabla 1) y sobre la relación de variables con riesgo de diabetes mellitus tipo 2 a un SIG menor 0.05 las de mayor influencia son la edad, antecedentes familiares, actividad física, índice de masa corporal, mediación antihipertensiva, glucemia más de 100mg/dl (1 vez) y un SIG mayor a 0.05 y las variables de menor influencia son circunferencia de cintura y consumo de frutas, verduras o integrales. (tabla 4)

Tabla 4 Relación de variables con el riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en distrito de San Luis. Lima 2017.

Variables	β	Desviación Estándar	Estadística de Wald	Grados de libertad	SIG	Exp(β)
Edad	,143	,035	17,106	1	,000	1,154
Antecedentes familiares	6,398	1,701	14,147	1	,000	600,796
Actividad física	5,019	1,530	10,764	1	,001	151,235
Índice de masa corporal	,342	,103	11,007	1	,001	1,408
Medicación antihipertensiva	-,002	,001	3,011	1	,083	,998
Glucemia más de 100mg/dl (1vez)	,654	,749	,763	1	,382	1,924
Circunferencia de cintura	3,842	1,138	11,401	1	,001	46,641
Consumo de frutas, verduras o integrales	6,512	1,687	14,904	1	,000	672,840
Constante	-28,847	6,589	19,166	1	,000	,000

DISCUSIÓN

De las múltiples herramientas para identificar el riesgo precozmente de la diabetes mellitus tipo 2, el test de findrisk (Finnish Diabetes Risk Score) es actualmente es la más utilizada, cuya primera validación fue en una investigación de cohorte retrospectiva fue en Finlandia ¹⁷. Dentro de la población sujeto de investigación el hallazgo resaltante encontrado es la existencia de riesgo ligeramente aumentado es decir resultaron en su mayoría de 7 a 11 puntos lo que significa que 1 de cada 25 personas que viven en los distritos de La Victoria, San Luis y El Agustino desarrollaran diabetes mellitus tipo 2 dentro de los próximos 10 años repercutiendo en la prevalencia de diabetes de nuestro país ya que se registran dos casos nuevos por cada 100 personas al año ¹⁸ resultados similares a la investigación de Mendiola Pastrana Yndira y Otros sobre: Evaluación del

desempeño del Finnish Diabetes Risk Score (findrisc) como prueba de tamizaje para diabetes mellitus tipo 2 (dm2) donde encontraron también permitió encontrar alto riesgo.¹⁹

Una de las frecuencias de mayor porcentaje de las personas que viven en los tres distritos de Lima es que no realizan actividad física por lo menos 30 minutos diarios, eso quiere decir que no tienen mayor capacidad para regular la glucemia por la disminución de los niveles de insulina debido a la falta de ejercicios; dicha aseveración se ratifica con la investigación realizada por Rivera Cisneros Antonio Eugenio y otros en México (2014) quienes evaluaron la respuesta de la glucosa sanguínea al ejercicio físico máximo sobre banda sin fin en sujetos físicamente acondicionados y sedentarios y cuyos resultados fueron: La respuesta de la glucosa al ejercicio físico máximo fue mayor en los acondicionados ($\Delta = 58$ mg/dL) que en los sedentarios ($\Delta = 45$ mg/dL).²⁰

En segundo lugar el peso y talla corporal de las personas en estudio fueron utilizadas para determinar el índice de masa corporal, los resultados de mayor porcentaje indican existencia de sobrepeso en los tres distritos; como es de conocimiento el sobrepeso conduce a la obesidad y en caso ocurra existen niveles elevados de ciertas citoquinas y de proteínas de fase aguda asociadas con inflamación que estaría asociado al desarrollo de la diabetes mellitus tipo 2; así como también este escenario inflamatorio genera radicales libres que incrementan el estrés oxidativo que interrumpe las señales de traducción de la insulina con la consiguiente resistencia²¹; similar a los resultados de investigación realizado por Maldonado Y. y Aguilar M. en Lima-Perú (2018) "Prevalencia de factores asociados y complicaciones crónicas en pacientes adultos mayores con Diabetes Mellitus tipo 2 en el Centro de Atención Primaria nivel III EsSalud"; quienes encontraron como los dos primeros factores desencadenantes de la diabetes a los antecedentes familiares y el sobrepeso-obesidad.²²

Por otro lado la frecuencia de mayor porcentaje que se encontró fue el valor de la circunferencia de cintura exclusivamente en las personas que viven en los distritos de La Victoria y San Luis para el caso de las mujeres superan los 88 cm y los varones superan a 102 cm. como es sabido el tejido adiposo visceral (TAV) es reconocido como el principal depósito de grasa asociado al aumento en el riesgo de padecer enfermedades metabólicas, ya que se le implica como el tejido que da inicio a la Resistencia a insulina debido a que un incremento en el flujo de los ácidos grasos libres (AGL) tanto en el sistema portal como en la

circulación general tiene efectos sobre la captación de glucosa a nivel celular y en el metabolismo glucídico intracelular. La acción lipolítica de las catecolaminas está disminuida en la grasa subcutánea, pero aumentada en el TAV; a su vez, los efectos antilipolíticos de la insulina y de las prostaglandinas son menores en el tejido visceral o peritoneal que en el subcutáneo²³ Nuestros resultados son similares a los encontrados por Díaz Ortega Jorge y Revilla Peláez Milagros en su investigación sobre "Circunferencia de cintura y su relación con el nivel de glicemia basal en pacientes adultos del Hospital Leoncio Prado, Huamachuco. Febrero-marzo, La Libertad-Perú 2015" quienes encontraron en sus resultados a través de la prueba de Chi cuadrado con corrección de Yates, una relación altamente significativa entre la circunferencia de cintura y la glicemia basal tanto en varones como en mujeres con valores de "p" de 0,0009 y 0,0034 respectivamente²⁴

También se encontró mayor frecuencia el no consumo de forma diaria de frutas, verduras o integrales. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que las personas de 9 y 59 años deben consumir más de 400 gramos de verduras y frutas por día para prevenir enfermedades crónicas como cáncer, cardiopatías, obesidad y diabetes tipo II;²⁵ ya que los hidratos de carbono (CHO) son fundamentales en el control de la glicemia, pues determinan hasta un 50% la variabilidad en la respuesta glicémica²⁶ Nuestros resultados son similares a los de la investigación de Ponce Pardo Karina K. y Benites Paredes Kelly B. sobre Factores De Riesgo De Diabetes Mellitus Tipo 2 En El Personal Administrativo De La Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú 2014 y encontraron que uno de los factores de riesgo predominantes modificables de diabetes mellitus tipo 2 en las personas investigadas era el consumo de frutas, verduras e integrales pues un mayor porcentaje no consume a diario²⁷

CONCLUSIÓN

Se concluye que el Test de FINDRISK (Finnish Diabetes Risk Score) es una estrategia potencial dado que es una herramienta no invasiva, de bajo costo-efectiva y sencilla que permite identificar especialmente los perfiles de riesgo en general y de los factores modificables en la prevención de la diabetes mellitus tipo 2 en los próximos 10 años en nuestra población peruana.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Organización Mundial de la Salud. Las Enfermedades No transmisibles. [Internet] OMS 2013 [Acceso Julio 2018] disponible en

www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/

2. American Diabetes Association. Diagnosis and Classification of Diabetes Mellitus IDF [Internet] 2014 [Acceso Agosto 2017] Care, 37 [Suppl. 1]: S81-S90. Disponible en: http://care.diabetesjournals.org/content/37/Supplement_1/S81.

3.6. Seclen SN, Rosas ME, Arias AJ, et al. Prevalence of diabetes and impaired fasting glucose in Peru: report from PERUDIAB, a national urban population based longitudinal study. *BMJ Open Diabetes Research and Care* 2015;3(1): e000110. doi: 10.1136/bmjdr-2015-000110. Disponible en» <https://doi.org/10.1136/bmjdr-2015-000110>

4.5. Ministerio de Salud. Análisis de Situación de Salud 2012. Resolución Directoral 2 de mayo 2014. /MINSA Dirección de Salud II Lima Sur Disponible en bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3358.pdf

[7] Perú, Enfermedades No Transmisibles y Transmisibles 2014. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI). Lima. 2015. Disponible

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/.../Libro.pdf

[8] Ministerio de Salud. Directiva Sanitaria para la Vigilancia Epidemiológica de la Diabetes en Establecimientos de Salud. Resolución Ministerial N° 961 del 11 de diciembre del 2014/MINSA /DGE disponible en

<ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/Transparencia/.../RM961-2014-MINSA.PDF>

9. Ministerio de Salud del Perú. Guía de práctica clínica para el diagnóstico, tratamiento y control de la diabetes mellitus Tipo 2 en el primer nivel de atención. Resolución Ministerial N° 719-2015/MINSA disponible en bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3466.pdf

10. Organización Panamericana de la Salud. Plan de Acción Mundial para la prevención y control de enfermedades no transmisibles 2013-2020. Washington .2014 disponible en https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc

11. Villena J E. Epidemiología de la Diabetes Mellitus en el Perú. En Revista Diagnostico Vol. 55 (4) Octubre –diciembre 2016. Disponible en: www.fihu-diagnostico.org.pe/.../Artículo-Epidemiología-de-la-Diabetes-en-el-Perú.pdf

12. Gagliardino J J Findrisc una herramienta educativa .Revista de la Sociedad Argentina de Diabetes Vol. 50 N° 3 Diciembre de 2016: 91-92 ISSN 0325-5247 (impresa) ISSN 2346-9420

www.diabetes.org.ar/media/attachments/2018/01/29/vol-50-n3-2016.pdf

13. Rodríguez S J Riesgo de desarrollar Diabetes Mellitus Tipo 2 mediante el Test de FINDRISK en las personas que acuden a Consulta Externa en el Centro de Salud del Cantón Zapotillo Universidad de Loja-Ecuador 2017

dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/.../19436/.../TESIS%20FINAL%20BIBLIOTECA.pdf.

14. Instituto Nacional de estadística e Informática en el Perú. Población 2000 al 2015. <https://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/>

15. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill. sined.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf?sequence=1

16. Fundación Para La Diabetes. Estrategias de detección precoz de la diabetes tipo 2. Escala Findrisk. 2008. URL: <http://www.fundaciondiabetes.org/findrisk/Informacion.asp#findris>

17. Schwarz P, Li J, Lindstrom J, Tuomilehto J. Tools for predicting the risk of type 2 diabetes in daily practice. Horm Metab Res. 2009;41(2):86-97. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19021089>

18. RM Carrillo-Larco D Mellitus tipo 2 en Peru: una revision sistematica. Scielo.2019

www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726...

19. Mendiola Pastrana Yndira y Otros. Eevaluacion del desempeño del Finnish Diabetes Risk Score (findrisc) como prueba de tamizaje para diabetes mellitus tipo 2 (dm2) en Mexico 2017

www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2018/af181f.pdf

20. AE Rivera Cisneros. Respuesta de la glucosa sanguínea en el ejercicio físico.2016

<https://www.medigraphic.com/pdfs/patol/pt-2016/pt162d.pdf>

21. J Pajuelo Ramirez . Obesidad, resistencia a la insulina y diabetes mellitus tipo 2.2018 Scielo.

www.scielo.org.pe/pdf/afm/v79n3/a02v79n3.pdf

22. Maldonado Y. y Aguilar M. Prevalencia de factores asociados y complicaciones crónicas en pacientes adultos mayores con Diabetes Mellitus tipo 2 en el Centro de Atención Primaria nivel III EsSalud - El Agustino [Tesis]. Lima: Universidad Peruana Unión: Facultad de Salud; 2018.

<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1201>

23. Acosta E. Obesidad, tejido adiposo y resistencia a la insulina. Acta Bioquím Clín Latinoam 2012; 46 (2): 183-94. scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v11s5/rhcm11512.pdf

24. Díaz Ortega Jorge L. y Revilla Peláez Milagros E. Revilla Peláez. Circunferencia de cintura con el nivel de glicemia basal en los pacientes adultos atendidos en el Hospital Leoncio Prado del distrito de Huamachuco, febrero a marzo 2015.La Libertad-Lima Peru.

scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v11s5/rhcm11512.pdf

25. Urbe Marquez Robert Edinson. Ingesta habitual diaria de frutas y verduras, y las Motivaciones y Barreras para consumir "5 al día" en estudiantes de Nutrición de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2014. Lima-Peru.

cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4296/Urbe_mr.pdf?sequence...

26. World Health Organization. Diet, Nutrition and the prevention of Chronic Disease. Geneva: FAO/WHO, 2003.

27. Ponce Pardo Karina y Benites Paredes Kelly. Factores de riesgo de diabetes mellitus 2 en el personal administrativo de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo- Perú 2014 repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep

Dr. Marcos Julio Saavedra Muñoz

Correo: msaavedram@unmsm.edu.pe Coordinador

