

ISSN: 2603-607X

PhD. Rita de Cássia Marques Lima de Castro



No. 11

Vol. III

Diciembre 2022

CENTRO LATINOAMERICANO DE
ESTUDIOS EN EPISTEMOLOGÍA
PEDAGÓGICA

Paulo Reglus Neves Freire

Indexada y catalogada por:



CiteFactor
Academic Scientific Journals



Volumen III. No. 11

Diciembre 2022

Director: PhD. Carlos Viltre Calderón - Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

revistae.reea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>

Editora Jefe: MSc. Nancy Ricardo - Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

nancyricardo15@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-0251-1862>

Editora Ejecutiva PhD. Viviana Monterroza Montes – Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)

vimontes17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>

Consultora Editorial

MSc. Adelín García Hernández – Centro de Perfeccionamiento de Educación Superior (CEPES) Universidad de la Habana, Cuba.

adelin@cepes.uh.cu

<https://orcid.org/0000-0003-2139-577X>

Comité Internacional de Editores Asociados:

PhD. Lilia D. Monzo - Chapman University, California, E.U.A.

monzo@chapman.edu

PhD. Crisálida Villegas – Universidad Bicentennial de Aragua, Venezuela.

crisvillegas1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>

PhD. Carlos Alberto Ariñez Castel – Universidad Autónoma de Centroamérica, Costa Rica

carinez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9085-6926>

PhD. Patricio Alarcón Carvacho – Universidad Central de Chile, Chile

palarconcarvacho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8821-6791>

PhD. Ronal Tamayo Cuenca – Universidad de Holguín, Cuba

ronaltc@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5210-7721>

M.Sc. Eugenia de Los Ángeles Repreza – *Universidad Católica de El Salvador, El Salvador*

eugenia.repreza@catolica.edu.sv

<https://orcid.org/0000-0002-5095-8394>

Especialista. Marta Beatriz Mucazel– *Universidad Nacional de Misiones, Argentina*

mbmucazel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8908-7314>

PhD. Militza Novoa Seminario- *Universidad Nacional de Piura, Perú*

militza-06082010@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0002-5456-9003>

PhD. Francisco Farnum Castro- *Universidad de Panamá*

francisco.farnum@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-5879-2296>

PhD. Antonio Nadal Masegosa- *Universidad de Málaga, España*

antonionm@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

MSc. Rodolfo Abencerraje González- *Universidad José Martí de Latinoamérica, México*

rabencerraje@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9796-0731>

Diseño, diagramación, fotografía y edición:

Esp. Lisandra Velázquez Hernández – *Oficina de Información y Comunicación CESPE, Holguín, Cuba.*

ofinfo.cespecorporativa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6206-5112>

Esp. Ramón Rodríguez Guerra – *Jefe de Publicidad CESPE, Holguín, Cuba.*

publicidad.cespecorporativa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0285-271X>

Traducción al Inglés:

Lic. Carlos Yeandro Gusmán Torno – *Universidad de Ciencias Médicas, Holguín, Cuba.*

cyeandrog@gmail.com

Traducción al Francés:

MsC. Fabián Vergel García – *Colegio Municipal Aeropuerto Cúcuta, Colombia.*

vergelcd@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-3294-8096>

Traducción al Portugués:

PhD. Rita de Cássia Marques Lima de Castro – *Universidade de Sao Paulo, Brasil.*

ritalimadecastro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

Diseño, diagramación, fotografía y edición: – *Esp. Lisandra Velázquez Hernández - Esp. Ramón Rodríguez Guerra.*

Publicación web: *Servicios Académicos Intercontinentales del Grupo EUMED.NET*

DIRECTORIO

Representantes legales de la REEA

Dr. C. Carlos Viltre Calderón cviltrec@gmail.com

Mgter. Nancy Ricardo Domínguez nancyricardo15@yahoo.com

Revista electrónica concebida bajo código 0497-JDDICI de la Junta Directiva del CESPE, fechada como pre-resultado el 02 de octubre de 2015.

Se publica ininterrumpidamente como órgano de divulgación científica del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica desde diciembre de 2017.

Distribución:

- Gratuita mediante descarga electrónica por artículos
- Publicada bajo licencia Creative Commons 4.0 (CC BY-NC 4.0)
- Suscripción de otros servicios de divulgación, asesoría publicación e investigación a través del CESPE.

cespecorporativa@gmail.com

ISSN versión electrónica: 2603-607X

Correo electrónico: revistae.reea@gmail.com

Disponible a texto completo en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Indexada y catalogada por:

IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

EconPapers: <https://econpapers.repec.org/article/ervrearea>

Latindex: <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=28582>

ROAD: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2603-607X/?language=es>

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26981>

LatinRev: <https://latinrev.flacso.org.ar/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

MIAR: <https://miar.ub.edu/issn/2603-607X>

Academic Accelerator: <https://academic-accelerator.com/Journal-Abbreviation/Revista-Electronica-Entrevista-Academica>

Google Scholar: <https://scholar.google.es>

DRJI: <http://olddrji.lbp.world/JournalProfile.aspx?jid=2603-607X>

ResearchBib: <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2603-607X>

Cite Factor: <https://www.citefactor.org/journal/index/30003/electronic-journal-academic-interview>

INDEX

*Entrevista Académica a
la PhD. Rita de Cássia
Marque Lima de Castro*

*Pedagogía y Ciencias
de la Educación*



... “CESPE para mí es una red completa porque añade epistemología, añade conocimiento pero añade lo más importante: que es realmente, afectividad, amor, preocupación con nosotros, que eso para mí es esencial.”.

“CESPE es mucho más que una Red Académica, de hecho es una gran familia, no puedo dejar de decirlo porque es donde las personas se apoyan, se ayudan a levantarse cuando uno cae, cuando hay un problema. Y juntos superamos mucho más fácil los obstáculos, los lazos que se crean son más fuertes. Hay una afectividad que se crea más allá del mero trabajo de investigación.”.

ACADEMIC INTERVIEW JOURNAL: REEA

REVISTA DE ENTREVISTA ACADÊMICA: REEA

ENTREVIT ACADÉMIQUE MAGAZINE: REEA

Revista



Entrevista Académica

Electrónica



ISSN: 2603-607X

Pedagogía y Ciencias de la Educación

No. 11, Vol III. Diciembre 2022

CENTRO LATINOAMERICANO DE
ESTUDIOS EN EPISTEMOLOGÍA
PEDAGÓGICA

Paulo Reglus Neves Freire

Autor(es)	Título del texto	Pp.
MsC. Tamara Hernández Manso. (Cuba).	<i>Perfil ocupacional y desempeño docente en la formación académica: maestrías virtuales.</i>	1-15
Lic. Alicia Gabriela Paredes Benavides y otros. (Ecuador).	<i>Los laboratorios en la formación docente de UNAE- YACHAY TECH.</i>	16-30
Mg. Andrea Sepúlveda Cid y otro. (Chile).	<i>Estimación carga académica en asignatura online, programa magíster en docencia, UNAB</i>	31-44
Mgter. Elio Yurney Dávila Alfonso. (Colombia).	<i>La evaluación como proceso fundamental del aprendizaje.</i>	45-55
Diplomante Alma Aurora Hernández Cruz y otros. (México).	<i>Las personas con discapacidad visual y los recursos para estudiar en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.</i>	56-66
MsC. Lisbet Suárez Milián y otros. (Cuba).	<i>Estrés en estudiantes de medicina durante la virtualización. Alternativa para su prevención.</i>	67-79
MsC. Diana Rodríguez Rodríguez y otro. (Ecuador).	<i>Experiencias que propician la reflexión docente en el ámbito de las relaciones lógico matemáticas</i>	80-90
Mgter. Edmundo Ziede Rojas y otro. (Chile).	<i>Implementación de MINI – CEX en el internado de cirugía, carrera de medicina</i>	91-103
Mgter. Yenny Yuranny Sánchez Vargas. (Colombia).	<i>Realidad de la enseñanza del idioma Inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia</i>	104-114
Jacqueline María Umaña Torres y otro. (Costa Rica).	<i>Discapacidad y naturalización: técnicas didácticas y evaluativas basadas en la neuroeducación</i>	115-134
Mgter. David Carmelo Barroso Negrete. (Colombia).	<i>Estrategias tecnológicas en el desempeño de docentes en Instituciones Educativas del Municipio de Montería, Colombia</i>	135-145
PhD. Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas. (Venezuela).	<i>El Transmétodo: Un Distribuidor de Autopistas. Vía para la producción de conocimiento transdisciplinario</i>	146-155
Mgter. Doris Contreras López y otros. (Colombia).	<i>Acercamiento bibliográfico para un modelo didáctico emergente que permita recuperar los aprendizajes perdidos por la COVID-19 desde la educación comparada</i>	156-167

Mgter. German Alirio Cordón Guayambuco y otro (Panamá)	<i>La evolución y la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas. Acercamientos a la realidad colombiana</i>	168-182
Mgter. Luis Antonio Medina-Orozco. (Colombia).	<i>Comportamientos y valoraciones socioemocionales frente al uso de las TIC.</i>	183-199
Zila Isabel Esteves Fajardo y otros (Ecuador).	<i>Altas capacidades como expectativas en la inclusión de la educación superior en Ecuador.</i>	200-209
Mgter. Eduardo García Cuadrado y otro. (Colombia).	<i>Cultura organizacional: mecanismo fundamental en el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior</i>	210-219
Mgter. Karen Lorena Garcés Jiménez y otro. (Colombia).	<i>La praxiología y epistemología del Aprendizaje Basado En Problema en Ciencias Naturales para básica primaria</i>	220-241
Mgter. Milton Ramón Morales Díaz y otros. (Colombia).	<i>La educación colombiana y el escenario nacional.</i>	242-254
Odalís Eufemia Pozo Domínguez y otros (Ecuador).	<i>Perspectivas de la formación docente. De la práctica a la práctica fundamentada en la realidad.</i>	255-264
Mgter. Ivonnís Navarro Viloría (Colombia).	<i>La evaluación institucional como estrategia para la mejora continua de la educación colombiana</i>	265-283
Mgter. Joan Manuel Pérez Pérez (Colombia).	<i>Teoría de las situaciones didácticas aplicada al pensamiento métrico a estudiantes con discapacidad cognitiva</i>	284-293
Mgter. María Elena Geney Arrollo (Colombia)	<i>Resultados de la evaluación del índice de inclusión en la Institución Educativa Rafael Nuñez, en Sincelejo Colombia.</i>	294-303
PhD. Luis Leonardo Zambrano-Vacacela y otros (Ecuador).	<i>La co-tutoría: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en futuros docentes</i>	304-315
MsC. Shirley Julie Moreno Suárez y otro. (Colombia).	<i>El lenguaje de la desesperanza en el sector educativo: una reflexión crítica desde la teoría de Humberto Maturana.</i>	316-334
Mgter. Leiver Luis López Hernández. (Colombia).	<i>Planeación en la gestión educativa de los directivos docentes rurales</i>	335-351

Entrevista Académica

PhD. Rita de Cássia Marque Lima de Castro

Profesora e Investigadora de la
Universidad de Sao Paulo.
Doctora en Ciencias. Jefa de
Relaciones Internacionales de
CESPE. Presidenta Adjunta
CESPE Brasil.

(Redacción de la REEA)

Rita: Para mí es siempre un honor, estar con las personas que construyen CESPE, porque CESPE es una construcción colectiva.

Entonces me encanta poder tener estos minutos de vuestro precioso tiempo, para que podamos en conjunto conversar un poquito de nuestras experiencias a través de la Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA), y que sea algo placentero, que nos traiga un poquito más alegría por estar juntos, por trabajar juntos, por creer en lo que hacemos.

(REEA): ¿Cómo llega usted a hacerse una figura pública en la Academia brasileña?

Rita: Esa pregunta es muy interesante y divertida. Primero es interesante porque me permite quizás resaltar un poco lo que fue construir un camino que demandó dedicación, confianza, resiliencia para seguir adelante y ver los obstáculos no como barreras, sino como desafíos.

Y es divertida porque pienso que este camino para llegar a la Universidad, a la academia, fue un camino alegre, aunque tuviera que ser logrado sobre la base de muchas luchas, pero que es algo logrado con mucho honor.

No tengo vanidad, es mejor decir que estoy mucho más orgullosa, es decir en el sentido de que me complace haber recorrido un camino de lucha y aprendizaje -con errores y aciertos, con personas, con libros que me permitieron soñar- en el que he podido conocer personas sin siquiera haberlas visto, dialogar sin haber hablado con ellas siglos antes o después, llenándome así de interrogantes y de posibilidades que me hacen permanecer expectante.

Yo diría que vengo de una familia muy simple. Mi madre era costurera, mi padre vendedor, todos con poca educación pero con una comprensión de que la Educación era algo de valor que el dinero no podía comprar, algo que no podría perder, pues sería algo que se quedaría conmigo.

Yo aprendía leer sola, sin estar en la escuela porque mi padre me leía de todo, leía mucho para mí y esto me daba inmensas ganas de aprender a leer. Y un día mientras Brasil estaba en elecciones, mi padre fue a votar llevándome con él, tomamos un taxi y me puse a leer: "Farmacia" y me acuerdo como si fuera hoy que más adelante mi padre señaló otro lugar y preguntó:

_ ¿Qué está escrito ahí, que es lo que dice allí?



Y yo contesté: "Floristería", mi padre detuvo el auto, nos bajamos, mi madre empezó a llorar, yo pensé: __ (...) mira, hice algo errado.

De ahí en adelante con solo cuatro años y medio todo se abrió para mí, en ventanas de aprendizaje que yo diría eran multicolores. Entonces fui para el Jardín de Infantes, estudié en Escuela Pública toda mi vida hasta llegar a la Universidad. Mi juego favorito desde chiquitita era ser Maestra con mis amigos de la escuela, mi padre me hizo un pizarrón y yo enseñaba Matemáticas a mis amigos y cuando no tenía amigos en casa me enseñaba a mí misma, o a amigos imaginarios.

Entonces yo estaba segura desde muy pequeña, desde muy chiquitita, de que lo que yo sería en la vida era Maestra, y yo estudié lo que llamamos acá en Brasil Magisterio, que es una escuela secundaria que prepara a

las personas para dar clases para niños.

Pero yo no trabajé con niños, yo empecé trabajando en la compañía de seguros y ahí en cada oportunidad que aparecía para enseñar, yo aprovechaba. Por ejemplo: enseñaba a las personas a contestar el teléfono, a calcular el seguro de automóviles...

Yo trabajé para pagarme los estudios cuando entré a la Universidad porque era privada, y ahí estudié periodismo. Tenía el apoyo de una prima que me ayudaba a pagar, y yo lo hice con mucha alegría, porque nadie tuvo que decirme que fuera a la escuela, la escuela siempre fue un segundo hogar para mí. Eso era muy importante porque no veía la hora de llegar a aprender. Yo diría que tuve la suerte de tener profesores que creían en la escuela no como un lugar de transmisión de conocimientos, sino de construcciones de saberes. Entonces es evidente que llegábamos a la escuela con alegría.

Después me desempeñe en una escuela de negocios, trabajé en una que se llama en portugués: “Escola de Administração de Negócios” donde estudié dos Maestrías: una en Administración de Empresas y otra en Administración Pública. Después trabajé con Acreditaciones Internacionales de las escuelas y con el desarrollo de procesos de evaluación de cursos en la Escuela de Negocios.

Más adelante trabajé diez años en otra escuela y trabajé en la “Universidade Mogi Da Cruzes” donde ejercí durante dieciséis años. Trabajé en otra escuela de negocios llamada Inter, donde fui profesora asistente en estrategia y administré programas internacionales de acreditaciones de becas.

Fue entonces que hice mi doctorado en un Programa de Integración Latinoamericana donde conocí a muchos autores y profesores que estudiaban a la América Latina y el Caribe, me hicieron pensar aún más en lo que une los pueblos y cómo la educación podría ser un tema de integración entre los países latinoamericanos y caribeños. Hace dos años que imparto clases en el mismo programa, ya he impartido clases en Ciencias Sociales y Económicas para los programas de Economía para ciencias sociales, así como de Ciencias Sociales para Economía.

Y sigo estudiando porque estudiar es parte de mi vida, yo hice con mi esposo Paulo que también pertenece a CESPE, dos carreras más de administración y de contabilidad y actualmente participo en un instituto que me encantaría comentarles que se llama: Instituto Canoa que forma profesores que trabajan en programas de Pedagogía y licenciaturas, preparando otros profesores que dan clases de Ciencias, de Matemáticas para los niños y las niñas. Y lo que es muy interesante es que se trabaja con el desarrollo de clases equitativas.

Uno de los principios del instituto que me encanta muchísimo y en el que realmente creo, es que todo ser humano es capaz de hacer cosas maravillosas, realmente creo en esto, en ver la capacidad de cada persona y la Escuela – como define el Instituto – debe ser un lugar de inspiración y de admiración mutua, un lugar que posibilite el conocimiento sobre nosotros y acerca del mundo que nos rodea. Esto es lo maravilloso, porque contribuye a la construcción que las personas hacen de sí, las relaciones que nos cambian, que nos transforman, que nos hacen mejores. Entonces es maravilloso vivir con gente como vosotros, que creen y luchan por eso, con la misma creencia que yo veo en CESPE.

Por eso con todo cariño y también con mucho orgullo es que también formo parte de la red académica CESPE desde 2019, junto con mi esposo Paulo que se desempeña como Vicepresidente Adjunto de CESPE en Brasil.

(REEA): En su proyección académica hay una amplia variedad de campos del saber, por ejemplo las Relaciones Internacionales y el trabajo que viene haciendo en Educación. ¿A qué se deben estas aristas de trabajo aparentemente distantes?

Rita: Es una pregunta también interesante. Yo entiendo que la educación es algo eminentemente entra en lo

interdisciplinario, todas las carreras que estudié tienen esta mirada interdisciplinaria. Por ejemplo Periodismo, Administración, y todo el doctorado integración de América Latina y el Caribe.

El Doctorado abarca seis grandes áreas, solo que echamos un vistazo a lo que estamos hablando: Educación, Relaciones Internacionales, Administración, Economía, Geografía y Derecho; todo en el programa, entonces el conocimiento no tiene barreras estructuralmente.

La Universidad genera y me acuerdo impone eso, el creer en las asignaturas, en las disciplinas como unidades de conocimientos; pero si volvemos hasta Sócrates por ejemplo, si recordamos la historia de la educación, hacía una gran discusión acerca de este problema y en esto todo se compartía, todo se estudiaba y todo se hablaba acerca del problema, entonces encontraremos por ejemplo la interdisciplinaria en la esencia de la Educación.

Siempre les digo a las personas que trabajan o estudian conmigo: — (...) mira, los problemas que queremos resolver no son problemas de matemáticas o problemas de biología, son problemas generales, son cuestiones que es más probable que entendamos, que comprendamos mejor, si lo hacemos con la interdisciplinaria.

Entonces esa perspectiva interdisciplinaria, nosotros la utilizamos en diversos conocimientos, en cada área para encontrar soluciones creativas que hallamos cuando salimos de las cajas y además de eso nos llevan a continuar investigando, porque uno aporta algo que otro no conoce. Por ejemplo, en las relaciones internacionales y educación hay mucho que está ligado, un país puede crear obstáculos o barreras para la educación si entiende que podría hacer algo que crearía estrategias de intercambio favorables a ese país.

Entonces pienso que en la visión interdisciplinaria, vamos a utilizar mejor el conocimiento en favor, en pro, en beneficio de la comunidad, en bien de la autonomía de los estudiantes; porque cada uno imparte lo que conoce mejor y además da paso al desarrollo del razonamiento crítico y holístico, yo pienso que es esto. Es por eso que estas aristas de trabajo son tan aparentemente distantes, pero solamente: aparentemente.

(REEA): ¿Qué resulta trabajar en la línea de investigación de la integración latinoamericana como parte de los proyectos de la universidad de Sao Paulo?

Rita: Significa mucho para mí porque es una puerta para involucrar a más y más investigadores que quieren pensar en América Latina y el Caribe.

Con esta mirada interdisciplinaria, y siendo Brasil parte integral de esta región, hay que reconocer que Brasil muchas veces no llegaba a América Latina como parte, pero es parte muy integral de América Latina. Entonces la Universidad de Sao Paulo, que es de las más grandes de Brasil, es reconocida más allá de sus fronteras y tiene premios por la investigación que realiza, a la vez que ejecuta investigaciones acerca de muchas temáticas en varios campos, teniendo dentro de la Universidad un programa específico que es “Programa de Integración Latinoamericana” dirigido a la comunidad de investigación de integración de América Latina, que para mí es un hito, un hito que hace treinta y cuatro años fue creado con dos grandes objetivos y que permiten para mí comprender la importancia de estar trabajando en la Universidad de Sao Paulo con la temática de América Latina y el Caribe.

Primero el reunir y formar personas creando en el ámbito de la Universidad, una estancia de reflexión académica y científica que involucra los tres pilares de la misma que son Docencia, Investigación y Extensión, con la formación de especialistas en la temática de América Latina y el Caribe, es muy importante; porque uno tenía un desfase con respecto a las Universidades de Excelencia en el exterior que estudian a América Latina.

Entonces el segundo objetivo está muy involucrado con lo que comprendo acerca de la

Educación, que es precisamente el objetivo de construir una metodología interdisciplinaria para comprender de hecho como son los fenómenos interdisciplinarios en diferentes campos como son lo económico, social, político, cultural... Entonces para mí trabajar en el Programa de Integración Latinoamericana es la cúspide de este entendimiento que tengo con la educación con esta mirada interdisciplinaria y enfocándome en uno de los temas que más me interesan, que más me encanta que son las ideas de integración de América Latina y el Caribe por medio de la Educación.

(REEA): Sobre sus recientes dinámicas en la evaluación, generación de programas para el Ministerio de Educación de Brasil ¿Puede comentarnos sobre las proyecciones, debilidades y cómo desde esta planeación se tienen en cuenta soluciones a estas problemáticas?

Rita: Es importante hacer un pequeño recorrido para comprender mejor el contexto de la respuesta a esta pregunta.

Desde 2010, hace doce años yo formo parte de un grupo de evaluadores que el Ministerio de Educación, que me ha asignado para generar una visión externa de los programas de Educación en todo el país, programas de bachillerato y programas que llamamos acá de Extensión, que son programas más cortos en tiempo pero que dan un grado que se denominan Superiores de Tecnología.

Yo participo porque creo que este proceso es muy importante y ha contribuido a mejorar los programas educativos en Brasil. Posee sesenta indicadores de calidad en tres ejes principales; uno de Organización Didáctico-Pedagógico, otro que estudia el cuerpo docente y otro de infraestructura, que permiten verificar si las instituciones están cumpliendo lo que se propusieron cuando empezaron este programa.



Considero que la propuesta es exitosa por sus alcances y el permitir un diálogo entre los pares y entre las personas – como dice siempre la Dra. Martha Beatriz Mucazel (Presidenta Adjunta de CESPE Argentina) – que los estudiantes puedan hablar en este proceso, ellos evalúan la Institución, los cursos y los programas que se imparten.

¿Dónde veo posibilidades de mejora, lo que podemos hacer para mejorar? Pienso que sería

importante crear un proceso de compartir experiencias que fueran exitosas, por ejemplo un sitio web del gobierno donde las personas de las instituciones pudieran compartir sus logros, sus desafíos, sus necesidades de mejoría. Sé que es casi una utopía en realidad porque cuando las Instituciones trabajan en un mercado competitivo como es el de Brasil, no se quiere colaborar, no se quiere trabajar conjuntamente, se quiere

competir, visto así eso no es muy bueno. Sin embargo, creo que sería factible en la esfera pública por ejemplo como en Uruguay, o como en Cuba, que tienen una enseñanza pública muy fuerte, así sería muy interesante.

Pienso tanto en esto, podrían imaginar el potencial de eso, de nosotros compartir lo que aprendemos, como son nuestros programas, donde mejoramos o que mejoramos. Pensamos eso Paulo y yo porque hicimos un

artículo que va a salir a finales de este mes en un libro de libre acceso por la Universidad de Sao Paulo, donde decimos acerca de esa plataforma, de cosas que podemos hacer para que la Educación sea mejor, pienso que sería una planeación muy buena, una plataforma colaborativa mutua, donde no tengamos problemas de exponer nuestras debilidades y aprender juntos con quien ya las superó los obstáculos.

(REEA): Imaginemos que cuando inició su andar con CESPE no pensó estar hoy siendo entrevistada por un órgano de divulgación científica que tiene audiencia en todos los continentes, en muchas partes del mundo. ¿Por qué y cómo fueron sus inicios en CESPE?

Rita: De verdad nunca imaginé tener este momento, estoy muy agradecida por esto, por la oportunidad, porque la veo como una expresión de que CESPE es realmente una Red Académica que va más allá de una Red de Investigación que conocemos frecuentemente. Es una Red que va más allá de la técnica, aquí se construyen lazos de afectividad, es muy importante para mí, es muy esencial cuando hablamos de Educación y las implicaciones que eso tiene.

Entre en CESPE por una invitación que recibí del área de Relaciones Internacionales y eso sucedió hace tres años en el 2019. Tres años después que presenté mi tesis doctoral un

seminario internacional en Venezuela, que de hecho, fue mi primer seminario internacional y me encantó.

Presente un trabajo que versó sobre integración de países miembros del MERCOSUR por medio de la Educación Superior universitaria. Entonces algunos amigos venezolanos indicaron a CESPE mi nombre y lo que ocurrió fue muy interesante porque yo los había invitado para hacer un libro y ellos invitaron a otros amigos de CESPE para formar parte de la publicación. El libro se quedó en dos, sólo ahora que salió va a llegar a todos en un rato más largo de que me gustaría pero ya está cerca.

El libro es “Retos y Oportunidades para la Educación en Países Latinoamericanos”, cuenta con artículos del Dr. Viltre, del Dr. Ernesto Nápoles, Dra. Martha Beatriz, Dr. Ubaldo Buevas, Dra. Viviana Monterroza, ¿y por qué estoy hablando de esto si estamos hablando de CESPE? Porque los libros responden al por qué mi empezar en CESPE, porque en el momento y al rato en que recibí la invitación de CESPE la acepté de inmediato porque veía y veo, porque tengo la certeza de eso, que CESPE es la posibilidad de aprender del intercambio de conocimientos entre personas que aman la Educación y quieren desarrollar y comunicar lo que han investigado.

Las experiencias que se han tenido y con esta red potencia mucho la posibilidad de

transformar estas experiencias en algo que pienso como administradora es esencial, “El Registro, o sea que pueda ser conocido por otras personas, que dejemos un legado más haciendo una gran espiral positiva de construcción de conocimiento.

Entonces es por eso que ingresé y lo que era una ilusión y el sentido de lo que podría ser no solamente vino a ser”, sino que es mucho mayor de que lo imaginaba inicialmente.

(REEA): ¿Cómo le ha calado el impacto de CESPE? ¿Ha sido provechoso en su carrera?

Rita: Muchísimo, ha tenido un gran impacto en mi carrera porque la puerta de investigación se abrió para la Educación, investigadores y personas que se preocupan en transformar estereotipos, barreras de toda naturaleza para que la educación sea motivo de alegría, porque aprender es hermoso. La escuela debe ser el lugar en que a los estudiantes les brillen los ojos, donde se espera aprender de las personas para construir juntos los conocimientos, donde hay cariño, respeto, y yo encuentro eso en CESPE.

Esa es la analogía que hago de CESPE, es como la escuela que me permite existir porque existió y existe para mí. Cuando era pequeña no veía la hora en que comenzara las clases y así en que no veo la hora de cosas que podemos hacer en CESPE, que hay hermosos recorridos, puedo destacar pequeñas cosas que me gustaría nombrar a personas, por

V

ejemplo me gustaría destacar que he ido aprendiendo muchísimo, todos los días aprendo sobre la felicidad con la Dra. Martha Mucazel, con el Dr. Samuel, con el Dr. Omar, sobre la educación rural con el Dr. Guillermo Calixto, sobre prácticas docentes con la Dra. María Freyre, sobre universitología con el Dr. Viltre, geología con el Dr. Américo, investigación con la Dra. Crisálida, neuroeducación con el Dr. Carlos Ariñez, aunque pese la diferencia de hora muchas veces nos quedamos acá sábado a las once de la noche que son las siete en Costa Rica y estábamos muy animados muy felices.

Compartir con la Dra. Viviana y el Dr. Ubaldo en un libro han desarrollado. Hacer artículos con el Dr. Ernesto Nápoles, el participar de conversatorios, que se unen a las investigaciones que vengo desarrollando sobre el impacto de la pandemia, me gustaría decir es un maravilloso y acogedor sueño que se prevé con el grupo que integran la Magister Eugenia de los Ángeles, Dra. Hernández, Dr. William y Dra. Susana. Al participar en reuniones con Martha y Maritza Tenorio sobre el diseño de marcos curriculares y en definitiva reconozco que he aprendido de todos, he renovado mis perspectivas sobre la producción de conocimientos todos los días desde que entre en CESPE, no hay un día que no salgo mejor que cuando ingresé.

(REEA): Si de usted dependiera ¿qué le añadiría o le

quitaría a CESPE para su mejoramiento a corto plazo?

Rita: Pregunta Difícil. Agregar quizás un calendario - siempre pienso en cosas de sitio web, no sé si es por la pandemia – en el sitio web con enlaces a todos los eventos del mes y la indicación de la hora en Cuba con una especie de consulta de usos horarios en distintos países, para que la gente pueda acceder en un solo espacio a todos los eventos que tienen la posibilidad de acceso virtual. Además, de un espacio con los enlaces de los eventos que se grabaron porque sería muy interesante si no puedo acceder sincrónicamente, poder al menos tener acceso después. Para quitar no se me ocurre nada. Creo que es más para ampliar las posibilidades de conocer lo que CESPE hace, que pongo aquí mi atención y presento humildemente esa sugerencia.

(Preguntas del auditorio): Las responsabilidades que tienes en ocasiones se cruzan con las demandas que CESPE hace, al ser Ud. parte de la Junta Directiva como Jefa de Relaciones Internacionales y que además ejerce funciones como Presidenta Adjunta de CESPE Brasil, cómo hace para darle el lugar que merece y que sirvan de ejemplo a otras presidencias adjuntas.

Rita: Pensando en eso, hace no muchos meses conversé con el Dr. Viltre y había dicho que CESPE para mí es una prioridad y reafirmo eso porque además de haber encontrado personas, de

intercambio de espacios, intercambio de conocimientos como he dicho que no tiene fronteras geográficas, me permite conocer las realidades de los países de una manera que va más allá de la técnica. Y cuando encontramos personas que piensan la Educación de una manera más autónoma, que las personas puedan construirse a sí misma a través del conocimiento, del intercambio, todo eso para mí es muy importante. Entonces para mi CESPE es una prioridad. He tenido muchas situaciones y las tengo todavía que me impidieron participar en compromisos, de entregar producciones en los plazos que habían sido establecidos, y digo con mucha alegría, las personas, la gente de CESPE con la que trabajo me entendió y me apoyó, eso no es muy sencillo de encontrar; no es fácil porque las personas quieren productividad y muchas veces no comprenden que tenemos problemas, que somos seres humanos. En CESPE encontré personas que son investigadoras que son de gran calidad, pero también son humanas y dispuestas a aplicar la afectividad y la colaboración en su día a día para superar obstáculos y resolver problemas.

Entonces podemos tener muchas actividades, todos nosotros las tenemos pero estamos dispuestos a estar un paso más adelante, a entregar también la túnica cuando nos piden la capa, porque creemos en ese proceso de construcción colaborativa.

Pienso que cada país puede aportar con sus especificidades un punto que me parece importante, el dar a conocer lo que estamos haciendo en cada país y buscar realizar proyectos que involucren a más de un país, con temas que sean de interés común como por ejemplo equidad, educación, interculturalidad, retos de la inclusión digital, cosas así.

(REEA): ¿Considera que es importante continuar con CESPE? ¿Cómo pueden las universidades y colegas aprovechar todo lo que CESPE ofrece?

Rita: Creo que es muy importante involucrarse en algún proyecto entre los muchos que brinda CESPE, además de participar en eventos que las personas consideren por ejemplo, pensando en la posibilidad de tiempo que poseen para realmente aportar y construir algo conjuntamente.

Este es sin lugar a dudas, un proceso muy rico, vale mucho la pena, la dedicación. Diría que hay personas que no poseen tiempo ahora para ingresar en una investigación, pero si al menos participar; sino en un proyecto averiguar cuáles son los eventos que tienen acceso virtual que puedan participar, que puedan por ejemplo brindar nuevas ideas de investigación, renovar conocimientos, además varios eventos están disponibles en la Internet. Entonces vale la pena acceder a ellos aunque sea de forma asíncrona y participar en

los conversatorios por Internet, por el chat de Whatsapp.

(REEA): Un mensaje para los lectores.

Rita: En realidad todo lo que puedo decir se resume en que yo hago las actividades en CESPE y participo de ellas con mucha alegría y mucho amor porque me motiva mucho tener contacto con personas que quieren transformar la Educación y que luchan por hacerlo realidad, yo encuentro eso en CESPE.

CESPE es mucho más que una Red Académica, de hecho es una gran familia, no puedo dejar de decirlo porque es donde las personas se apoyan, se ayudan a levantarse cuando uno cae, cuando hay un problema. Y juntos superamos mucho más fácil los obstáculos, los lazos que se crean son más fuertes. Hay una afectividad que se crea más allá del mero trabajo de investigación.

Entonces CESPE para mí es una red completa porque añade epistemología, añade conocimiento pero añade lo más importante: que es realmente, afectividad, amor, preocupación con nosotros, que eso para mí es esencial.

Muchas Gracias por permitir formar de CESPE, me quedo emocionada porque en realidad, a mí, me encanta CESPE, me encanta.



MSc. Tamara Hernández Manso

tamyhm20@yahoo.com

[ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9129-9404](https://orcid.org/0000-0001-9129-9404)

Docente de educación Superior. Profesor Auxiliar. Master en Educación. Universidad de Matanzas, Jefe de laboratorio de Desarrollo de Recursos para el Aprendizaje, Administrador de la plataforma interactiva de aprendizaje virtual y gestor de los entornos virtuales de aprendizaje. Cuba.

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación

Hernández Manso, T. (2022). Perfil ocupacional y desempeño docente en la formación académica: maestrías virtuales. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 1-15. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 28 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 15 de octubre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



PERFIL OCUPACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA: MAESTRÍAS VIRTUALES

OCCUPATIONAL PROFILE AND TEACHING PERFORMANCE IN ACADEMIC TRAINING: VIRTUAL MASTER'S DEGREES

Tamara Hernández Manso
MSc. Universidad de Matanzas. Cuba
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9129-9404>
tamyhm20@yahoo.com

...

Correspondencia: tamyhm20@yahoo.com

RESUMEN

En el caso particular del docente de la formación académica de maestría en la modalidad de educación a distancia virtual, cuya misión tiene como propósito lograr el cumplimiento con calidad de estos programa de formación académica, la preparación de los mismos adquiere una connotación especial desde su desempeño en ambientes de aprendizajes virtuales, lo que ha hecho necesario regularizar su perfil en base a las realidades funcionales y ocupacionales del docente en los nuevos escenarios formativos, a partir de la concepción del docente de la educación superior en Cuba. En consecuencia, el artículo tiene como objetivo socializar los resultados alcanzado en esta dirección, mediante la articulación de metas comunes de los proyectos de investigación “La Universidad de Matanzas hacia la transformación digital” y “La gestión de los procesos de la cultura física”. El estudio se desarrolló con un enfoque metodológico cualitativo y se emplearon los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación y técnicas de gestión de la calidad del talento humano. Como resultado se modela el perfil del docente virtual para su desempeño en estos programas.

Palabras clave: educación superior, educación virtual, formación académica, perfil docente.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

OCCUPATIONAL PROFILE AND TEACHING PERFORMANCE IN ACADEMIC TRAINING: VIRTUAL MASTER'S DEGREES

Abstract

In the particular case of the teacher of the academic training of a master's degree in the virtual distance education modality, whose mission is to achieve quality compliance with the academic program, it is necessary to regularize his professional profile from the conception of the teacher, in the university in Cuba. Consequently, the article aims to socialize the results achieved in this direction, in the research project The University of Matanzas towards digital transformation. It was developed with a qualitative methodological approach and the analytical-synthetic, inductive-deductive, modeling and quality management techniques of human talent were used. As a result, the profile of the virtual distance teacher is modeled for their performance in these programs.

Keywords: higher education, virtual education, academic training, teaching profile.

PERFIL OCUPACIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: MESTRADO VIRTUAL

Resumo

No caso particular do professor da formação acadêmica de mestrado na modalidade virtual a distância, cuja missão é alcançar o cumprimento de qualidade desses programas de formação acadêmica, sua preparação adquire uma conotação especial a partir de sua atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, o que tem feito é necessário regularizar seu perfil com base nas realidades funcionais e ocupacionais do professor nos novos cenários de formação, com base na concepção do professor de nível superior em Cuba. Conseqüentemente, o artigo visa socializar os resultados alcançados nessa direção, por meio da articulação de objetivos comuns dos projetos de pesquisa "A Universidade de Matanzas rumo à transformação digital" e "A gestão dos processos de cultura física". O estudo foi desenvolvido com uma abordagem metodológica qualitativa e foram utilizadas técnicas analítico-sintéticas, indutivas-dedutivas, modelagem e gestão da qualidade do talento humano. Como resultado, o perfil do professor virtual é modelado para sua atuação nesses programas.

Palavras-chave: educação superior, educação virtual, formação acadêmica, perfil docente.

PROFIL PROFESSIONNEL ET PERFORMANCES ENSEIGNANTES EN FORMATION ACADEMIQUE: MASTERS VIRTUELS

Résumé

Dans le cas particulier de l'enseignant de la formation académique de master dans la modalité d'enseignement virtuel à distance, dont la mission est d'atteindre une conformité de qualité avec ces programmes de formation académique, leur préparation acquiert une connotation particulière de leur performance dans les environnements d'apprentissage modernes, ce qui a fait il est nécessaire de

régulariser leur profil professionnel sur la base de la conception de l'enseignant de l'enseignement supérieur à Cuba. Par conséquent, l'article vise à socialiser les résultats obtenus dans cette direction, dans l'articulation des objectifs communs des projets de recherche "L'Université de Matanzas vers la transformation numérique" et "La gestion des processus de culture physique". L'étude a été développée avec une approche méthodologique qualitative et les techniques analytiques-synthétiques, inductives-déductives, de modélisation et de gestion de la qualité du talent humain ont été utilisées. En conséquence, le profil de l'enseignant virtuel est modélisé pour sa performance dans ces programmes.

Mots-clé: enseignement supérieur, enseignement virtuel, formation académique, profil d'enseignement.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea la Educación Superior a nivel global afronta fenómenos como la masificación de la educación; el crecimiento del conocimiento; la disrupción emergente de procesos formativos; y el desarrollo continuo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). A ello se engarzan los complejos contextos educativos a los que se ha enfrentado la Educación Superior en los años 2020 y 2021, caracterizados por el aislamiento social, como medida de contención tomada por la mayoría de los países ante la pandemia Covid-19.

En el ámbito educativo, la virtualización de emergencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la incorporación de tecnologías de forma no planificada presentaron un punto de inflexión y volvieron a poner en agenda una potencial transformación digital virtuosa del sector (Cruz, et al., 2022). En la nación cubana, sin ser analizado conceptualmente, hasta el momento, como un proceso de transformación digital, se han dado pasos y avances para cimentar este camino en varios sectores como continuidad de la informatización de la sociedad.

En estos pasos y avances, subyace en la actualidad, la intencionalidad del Ministerio de Educación Superior (MES), de implementar la educación a distancia virtual en la formación académica de maestría como una alternativa, al ser considerada en la actualidad una de las oferta de formación más demandada por los graduados universitarios, aspecto contemplado en el decreto Ley 116/14.

(...) “los trabajadores tienen derecho a estudiar bajo el principio de utilizar su tiempo libre y a partir de su esfuerzo personal (...), así mismo, el desarrollo económico y social del país, el acelerado ritmo de crecimiento del conocimiento y la tecnología, así como la actualización del modelo económico cubano, requieren de la capacitación y superación continuas de los trabajadores y cuadros, donde asumen prioridad maestrías y doctorados”. (GOB, 2014).

Estudios realizados por Ruiz & López (2019), sobre la evolución que ha tenido la formación en

la educación superior, al confrontar la época actual, parten del criterio que el escenario de aprendizaje se ha transformado de forma vertiginosa debido a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación. Según estos autores, su integración necesaria al sistema educativo exige el diseño de escenarios emergentes de aprendizaje que facilitan nuevos recursos y una formación más flexible y personalizada. Para alcanzar estas metas las universidades declaran entre sus objetivos estratégicos para 2022-2023 la virtualización de sus programas de formación académico de maestría acreditados de Excelencia, donde emerge la problemática de preparar a sus claustros para su desempeño en escenarios de aprendizaje virtuales.

En esta dirección, en la Universidad de Matanzas se articula entre diversas tareas planificadas desde los proyectos de investigación que se ejecutan aprobados por el área de Ciencia, Técnica e Innovación, rectorados por el proyecto impulsor institucional “La Universidad de Matanzas hacia la transformación digital” y su línea de investigación: la capacitación del docente como un indicador de madurez digital relacionado con la dimensión: Calidad de la Gestión del Talento Humano.

En consecuencia, este artículo tiene como objetivo socializar los resultados alcanzados en el proceso investigativo de determinación del perfil del docente a distancia virtual de la formación académica de maestría, perteneciente a los aportes teóricos de la investigación doctoral “La preparación del docente para la virtualización de la formación académica de maestría”, como resultado del proyecto impulsor anteriormente referido, en articulación con la tarea #5 Formación continua del profesor y estudiante de la carrera de Cultura Física, en el proyecto de investigación sectorial: “Gestión de los procesos de la Cultura Física”.

Metodología

En la investigación se asumieron los presupuestos de la investigación cualitativa. Se utilizó como sistema de métodos, analítico-sintético, inductivo-deductivo, el análisis de documentos y la modelación, el grupo de discusión con técnicas activas digitales como talleres virtuales con lluvias de ideas y llenado del instrumento “Completamiento y aportaciones al perfil”.

Se aplicaron además metodologías y técnicas propias de áreas responsables de la Gestión del Talento Humano como la técnica AMOD y DACUM, en conjunto con el método de análisis funcional utilizado por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la técnica Conductual, basada en el análisis de incidentes críticos.

La selección de la muestra de estudios estuvo basada en tres premisas fundamentales de las técnicas aplicadas: 1 Una función se describe de manera eficiente a partir de las tareas que la componen y de la experiencia propia del trabajador; 2 Los trabajadores en ejercicio son capaces de dar una descripción más veraz y asertiva de su trabajo; 3 El desempeño exitoso de las funciones se genera a partir de elementos facilitadores como: conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes positivas del colaborador.

Basados en estas premisas se seleccionó al claustro de la Maestría en Ciencias de la

Educación Física, el Deporte y la Recreación. Su claustro compuesto por 21 profesores, de ellos: 13 a tiempo completo, 12 a tiempo parcial y dos colaboradores; bajo los siguientes criterios de selección:

1. Certificado de Excelencia
2. Claustro identificado con actitudes positivas de colaboración, certificado con habilidades y destrezas tecnológicas y digitales desde la superación profesional.
3. Programa de formación con una estrategia elaborada para la virtualización de su programa y la transición de sus cursos de posgrado tradicionales a la modalidad a distancia.
4. Convenio con departamento de tecnología educativa para la producción de RED y diseño de la plataforma tecnológica como sustento para la virtualización del programa.

La metodología aplicada permitió la alineación del perfil: docente virtual de estos programas, con las realidades funcionales y ocupacionales del docente en los nuevos escenarios formativos. El análisis de documentos permitió la exploración de otras propuestas de perfiles y funciones del docente que se desempeñe en modalidad de educación a distancia virtual, así como las experiencias organizativas y metodológicas en el desarrollo de la primera Escuela de Posgrado a Distancia de la Universidad de las Ciencias Informáticas en Cuba (Ruiz, et. al. 2021).

La revisión abarcó documentos regulatorios de la modalidad a distancia virtual entre normativas, resoluciones, modelos, regulaciones del marco regulatorio de la Educación Superior en diversos países de diferentes regiones como Europa, Estados Unidos, América Latina y Cuba, para un análisis de sus artículos y acápite dirigidos al desempeño profesional del personal docente. Lo que permitió un acercamiento al perfil ocupacional del docente virtual a partir de la concepción del docente de la educación superior en Cuba (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Una vez elaborada la propuesta inicial se conformó un grupo de discusión, integrado por el claustro de la maestría seleccionada, y mediante técnicas activas digitales como talleres virtuales con lluvias de ideas y el llenado del instrumento "Completamiento y aportaciones al perfil" se elaboró, en una colaboración entre investigadores y muestra de estudio, la primera versión de la propuesta a presentar al Grupo de Trabajo Nacional de Educación a Distancia para su aprobación, con el objetivo de complementar el marco regulatorio del Ministerio de Educación Superior de Cuba.

Resultado y análisis:

"La transformación digital es un proceso que es continuidad de la informatización de la sociedad. No es solo buscar aplicaciones informáticas que asuman los procesos – precisó el Jefe de Estado y de Ministros de la República de Cuba–, es, además, cómo se rediseñan los procesos para que funcionen en un mundo digital". (Puig, Y., 2021).

Sobre este aspecto, el viceministro primero de Educación Superior, Walter Baluja García, destaca la prioridad con que se debe trabajar en la transformación digital para poner, en el centro de sus acciones, la satisfacción de las necesidades y expectativas de la población. El individuo es el destino de la transformación digital y, a la vez, el protagonista de ella, (Ibidem).

En esta dirección las universidades cubanas refieren avances favorables en los niveles obtenidos en la digitalización de su función clave “Formación”, así, en su transformación digital, han implementado nuevos modelos de negocio digitales en los que las nuevas propuestas de valor, implican el uso de la tecnología digital para atender las necesidades de formación de los profesionales.

Algunos ejemplos que hoy se identifican dentro del modelo de negocio de formación en el contexto universitario, han sido los entornos virtuales y sus cursos masivos, abiertos en línea (MOOCs), repositorios de recursos abiertos, y los programas de educación a distancia, entre otros (Cruz & Guerrero, 2019)

En la nación cubana la educación a distancia ha sido una alternativa eficaz al contexto educativo impuesto por la covid-19, acelerando el alcance a niveles superiores de digitalización; y potenciando la virtualización de la enseñanza, entendida a efectos de esta investigación: por el desarrollo científico tecnológico que presupone el uso de modelos pedagógicos que promuevan interacciones entre los actores del proceso educativo mediante redes; con metodologías en las que el aprendizaje autónomo, colaborativo, la flexibilidad, la creatividad y la interactividad ocupen un papel significativo en el proceso de formación; mediado por la comunicación ubicua desde dispositivos tecnológicos.

Es deber de los docentes también adquirir las competencias digitales necesarias para usar de forma adecuada las plataformas educativas y recursos tecnológicos; así como ajustar los materiales didácticos al nuevo escenario educativo. Se precisa además, un correcto diseño instruccional y un sistema de evaluación continua que fomente el aprendizaje individual y colaborativo. Si este tipo de cosas se logra, se pueden conseguir resultados aún superiores a la docencia presencial, así lo pudo comprobar (Huambachano, et. al., 2020 como se citó en Cárdenas, et. al., 2021) en un estudio realizado sobre el rendimiento académico de estudiantes de un curso virtual de un programa de formación académica de maestría.

Durante el diagnóstico de madurez digital del proceso Formación en la Universidad de Matanzas, se ha identificado entre las debilidades, la capacitación de los recursos humanos para la transformación digital del proceso, en respuesta a ello en un orden de prioridades, se encuentra a la preparación desde la superación profesional del docente de programas de formación académica de maestría. Lo que se fundamenta al identificar la virtualización de esta forma organizativa de la formación académica de posgrado, como una vía para potenciar la equidad en el acceso y la continuidad de estudios superiores.

En igual medida podrían considerarse, su validez en los procesos de internacionalización y democratización de la educación superior como alternativa para el desarrollo humano; y su valor como fuente de comercialización, colaboración y financiamiento entre instituciones y naciones; para un mejor posicionamiento de las universidades cubanas en las redes internacionales, (...) *“todo ello mediante las potencialidades de las TIC”*, atendiendo a los criterios de Bernaza, (2020).

Para una concepción teórica metodológica de la superación profesional de este recurso humano, en el caso particular del docente de la formación académica de maestría en la modalidad de educación a distancia virtual, cuya misión tiene como propósito, lograr el cumplimiento con calidad del programa académico, se hace necesario regularizar su perfil ocupacional a partir de la concepción del profesor universitario en Cuba, que de manera genérica se encuentra en la RESOLUCION N° 85 /2016 donde se definen sus funciones generales y las específicas asociadas a las categorías docentes; y de otras normativas del marco regulatorio de la educación superior.

Este marco regulatorio incluye, entre otras, la Res. 140/2019, Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba y la Res 11/2019 Subsistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Maestrías de la República de Cuba (JAN), las que han sido modificados recientemente en función de integrar la educación a distancia como modalidad formativa. Sin embargo, en el análisis de estos documentos se advierte, que determinar o precisar las funciones básicas de los docentes que componen los claustros de la formación académica de maestría virtuales es uno de los horizontes que aún queda por recorrer.

Lo que implica lograr la alineación de los perfiles de estos claustros a las realidades funcionales y ocupacionales del docente en los escenarios formativos actuales que se recogen en otros documentos de la política educativa del MES-Cuba, como son los objetivos estratégicos, los modelos educativos de la formación del profesional y la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como en el modelo de educación a distancia de la educación superior cubana.

Esta alineación debe estar en función de las características de la profesión, y el ejercicio práctico de la misma. Se considera que el perfil profesional es producto de una formación inicial adquirida, y debe estar alineado al perfil ocupacional que implica las funciones y tareas específicas de un puesto de trabajo; sin embargo no en todos los casos existe una correspondencia directa. De ahí que las instituciones universitarias pongan cada vez más empeño en ajustar sus perfiles a las necesidades socio-educativas, institucionales, empresariales y del mercado laboral en la actualidad.

En indagaciones sobre la construcción de perfiles profesionales, varios autores han realizado aportes sobre lo que se debe entender por perfil profesional del docente universitario. Como ejemplo de ellos se pueden mencionar a Guédez (1980), Arnaz (1981), Álvarez de Hernández (1986), Díaz-Barriga (1999), Salcedo (1997), Valcárcel (2003), Hawes & Corvalán (2004), Galvis (2007), Bozu & Canto (2009).

En síntesis se puede entender como el conjunto organizado y coherente de atributos y

características altamente deseables en el docente universitario, los cuales se expresarían en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente y con sentido creador y crítico en las diferentes funciones que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes comprometidas por igual en el logro de la misión universitaria. En tal orden, el perfil profesional se alcanza mediante una formación profesional inicial; una vez incorporado el graduado a un área laboral específica requiere de una formación continua y permanente para reorientar su perfil ocupacional.

Se considera entonces necesario a efectos de la investigación, delinear la denominación del claustro de estos programas de formación académica de maestría a distancia virtual: entendido como un nivel organizacional que agrupa a sus docentes en un colectivo para el desarrollo de formas organizativas y actividades formativas a distancia virtual. De esta denominación se derivan tres figuras principales, coordinador del programa, comité académico, y profesores de cada curso de posgrado en su dualidad profesor-tutor académico y profesor tutor-de investigación. De ellas se proponen sus atributos o actitudes, roles y funciones a fines.

Las técnicas aplicadas propiciaron la participación de la muestra de estudio en la construcción del perfil profesional adaptado a entornos de enseñanza aprendizaje virtuales, los roles que más modificaciones y aportes recibieron fueron: el rol del coordinador, y el rol del comité académico como responsables de la gestión integral del programa; el rol del profesor-tutor académico se mantuvo invariable, y el rol del profesor-tutor de investigación requirió de una preparación previa y varias sesiones de trabajo para su conformación, lo que permitió constatar que las experiencias previas del docente en este rol son insuficientes a partir de limitaciones en los conocimientos y habilidades en el uso de herramientas informáticas y digitales como apoyo a la investigación. La propuesta quedó determinada de la siguiente manera;

Se determina, en primer lugar, su perfil ocupacional como: docente de educación a distancia virtual en programas de formación académica de maestría; con los siguientes atributos para la docencia a distancia virtual: Integra habilidades, valores, aptitudes y actitudes tales como identificación institucional, liderazgo, trabajo en equipo y actitud colaborativa, habilidad para motivar y actitud crítica, innovadora y propositiva del uso de las TIC como herramienta didáctica para la enseñanza a distancia virtual, y como instrumento para su propio aprendizaje y superación. Desarrollo de valores éticos (responsabilidad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, solidaridad, justicia y equidad, integridad académica) y disposición para la formación y actualización permanente.

A continuación se describen las funciones del profesor en su dualidad de figuras tutor académico y tutor de investigación científica, al considerarse las más cercanas al proceso de formación del maestrante:

Figura profesor-tutor académico virtual:

En un rol de guía, asesor, acompañamiento, apoyo y supervisión, de carácter individual y/o grupal, del logro de los objetivos de aprendizaje mediado por tecnologías educativas.

Atributos para la tutoría académica a distancia virtual: Empatía para sopesar la disociación del tiempo y el espacio como característica de los procesos de educación a distancia, y la diversidad social y cultural de los estudiantes; proactivo para lograr sortear los obstáculos y resistencias que se presenten en tanto de tipo tecnológico como humano; comunicador y moderados en entornos virtuales ya que debe manejar todas las posibilidades y alternativas de comunicación en los distintos soportes. Debe, a su vez, ser exigente y flexible en el cumplimiento de las actividades; responsable y con un sentido estricto de la ética, la responsabilidad y el cumplimiento de sus tareas; ejercer una actitud de adhesión y promoción hacia los valores del modelo educativo cubano mediante su modo de actuación, al ser la figura dinamizadora y el eje de la sustentabilidad del desarrollo del programa.

Se le atribuyen las siguientes funciones:

- Acompañar permanentemente al maestrante, mediante la orientación educativa encaminada a la construcción de valores para potenciar no solo el aprendizaje, sino, la calidad de vida del educando y su desarrollo integral.
- Facilitar información sobre la dinámica, realización y aprovechamiento del programa, mediante documentación general, plan de trabajo (objetivos, plazos, actividades complementarias y sistema de evaluación). Además de información puntual complementaria para la realización de las actividades, eventos, plazos, flexibilidades, alternativas y rutas, y otros temas de interés.
- Ofrecer una atención personalizada mediante vías o canales de comunicación mediada por las TIC, para favorecer una mejor comprensión de las condiciones que presenta el maestrante, que parten desde su adaptación a ambientes de aprendizaje a distancia virtuales, pasando por el proceso de formación para el logro de los objetivos académicos, hasta condiciones laborales, socioeconómicas, familiares y personales.
- Generar espacios virtuales donde se genere un ambiente de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza entre tutor y maestrante que permita al primero conocer aspectos psicopedagógicos y personalológicos del maestrante, que pudieran influir directa o indirectamente en su desempeño académico-laboral-investigativo.
- Supervisión, control y regulador permanente, y feedback al maestrante para propiciar su compromiso y motivación mediante el seguimiento y análisis en conjunto, de su progreso y logro de objetivos, y proponer sugerencias y niveles de ayuda cognitiva y afectiva para el mejor aprovechamiento del curso, y su rendimiento académico (créditos por objetivos y actividades así como los resultados obtenidos en cada una de las actividades virtuales realizadas).
- Propiciar la interacción con y entre los estudiantes en entornos colaborativos, cooperativos en inclusivos donde prime el respeto y la aceptación y el espíritu colectivo y social, para motivarlos al logro de los objetivos educativos, la toma de conciencia sobre sí mismo,

sobre los demás y sobre la realidad que le rodea, con el objeto de ir integrando un conjunto de valores que permitan su interrelación así como facilitar la maduración de su proyecto de desarrollo personal y profesional.

- Establecer directrices y normas de conducta con respecto a los objetivos de debates, así como la toma de decisiones y todas las acciones que se desarrollen con propósito formativo, asignando responsabilidades y tareas, y evaluando el cumplimiento y los resultados de las mismas.
- Impulsar acciones profilácticas y correctivas para optimizar su funcionamiento y prevenir la deserción escolar salvando brechas tecnológicas y cognitivas.
- Documentar y sistematiza su práctica docente para identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas, mejores prácticas como estrategias y formas de gestión del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje y herramientas digitales de comunicación.

Figura rol del tutor virtual de investigación científica:

En un rol de guía, asesor, acompañamiento, apoyo y supervisión, de carácter individual y/o grupal, del desarrollo de habilidades investigativas mediadas por tecnologías digitales para la gestión de la información y el conocimiento, mantiene los atributos del tutor académico a los que se incorporan, el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación para el análisis y solución de su práctica profesional, y la producción científica en aras de favorecer el desarrollo teórico y la utilidad práctica del conocimiento, desde las gestión de la información y el conocimiento con las tecnologías digitales.

Se le atribuyen las siguientes funciones:

- Favorecer experiencias de aprendizaje a los maestrantes, mediante el desarrollo de las habilidades para la investigación científica de manera independiente y autorregulada, con la promoción de escenarios digitales que incorporen los principios del aprendizaje activo y colaborativo, fundamentado desde la e-ciencia: entendida como aquella actividad académica, de carácter investigativo y científico, mediada por las tecnologías de la información en el espacio virtual, generada por los ordenadores en red y por el avance de las tecnologías digitales para la información y la comunicación.
- Proporcionar retroalimentación y ayudas en respuestas rápidas, utilizando variados canales de comunicación virtual para mantener el interés y favorecer que los maestrantes sostengan un ritmo investigativo adecuado que evite la apatía.
- Facilitar la orientación y acceso a variadas fuentes digitales como bases de datos, revistas especializadas, repositorios, blogs especializados en comunicación científica; para el abordaje de conceptos, teorías y enfoques, y buenas prácticas sobre la investigación, a partir del uso de los recursos de información disponibles en la Web superficial y profunda.
- Orientar y asistir al maestrante en el uso de herramientas tecnológicas eficaces, filtros y motores semánticos para buscar, organizar, procesar y producir información relevante en

función de las investigaciones de modo que las estrategias generadas en el marco de la modalidad demuestren un real aprovechamiento de la potencialidad de estas tecnologías. (análisis bibliométricos, gestión con la Web de la ciencia y Scopus)

- Estimular el uso de herramientas libres y con soberanía tecnológica, para la búsqueda y procesamiento de información a partir de la necesidad de su introducción en la práctica nacional investigativa, así como el uso, producción y curación de recursos y contenidos digitales científicos bajo el movimiento de licencias abiertas y colaborativas en una cultura Open Access para la ciencia abierta.
- Orientar y asistir en la creación de bibliotecas digitales personales a partir del empleo de los gestores bibliográficos y sus potencialidades de localización, importación, exportación, y organización de información, así como para generar citas y referencias bibliográficas.
- Facilitar la orientación y acceso a variadas herramientas, técnicas, y aplicaciones informáticas y digitales de procesamiento estadístico aplicadas a la investigación científica.
- Orientar y asistir en la creación de textos científicos a partir de requerimientos esenciales para comunicar eficientemente los resultados de la investigación, así como el uso de variadas herramientas, técnicas, y aplicaciones informáticas para la divulgación, y socialización en las redes de difusión de la información científica y el conocimiento.
- Propiciar la participación de los maestrantes en estructuras de organización virtuales basadas en redes o comunidades de investigadores, incrementando así la colaboración entre investigadores a nivel nacional y mundial.
- Orientar y asistir a los maestrantes en la gestión de su identidad digital y perfil de investigador, entendida como el resultado del esfuerzo consciente que realiza el investigador para ser reconocido en un contexto mundial, distinguiéndose del resto a través de la normalización, el uso de identificadores, y la difusión de resultados en redes y plataformas académicas, para la visibilidad y reconocimientos de sus resultados de investigación.

La determinación de roles y funciones de estas figuras, así como de las figuras del coordinador, comité académico y profesor de curso, ha permitido el diseño de la matriz de competencias necesarias para el desempeño de este docente, lo que en su conjunto sienta las bases para la proyección de la preparación continua y permanente en función de la calidad de su desempeño tecno-pedagógico.

CONCLUSIONES

Los presupuestos teóricos que sustentan este estudio demuestran la importancia que se le atribuye al perfil ocupacional del docente de la formación académica de maestría como base de una acertada concepción teórico-metodológica de la preparación para su desempeño en la educación a distancia virtual desde la transformación digital en las universidades cubanas.

Los documentos normativos del marco regulatorio de la educación a distancia virtual, tanto en ámbitos nacionales como foráneos, revelan la necesidad de la existencia de regulaciones que normalicen el perfil del docente virtual, las funciones, responsabilidades académicas, el proceso de selección, incorporación e integración institucional, el desarrollo profesoral, el acompañamiento y el sistema de evaluación del desempeño docente; lo que de manera concurrente, en los marcos regulatorios consultados, se le adjudica a cada institución educativa a partir de sus contextos concretos.

La modelación de su perfil, roles y funciones a fines contribuirá a determinar la matriz de sus competencias, y derivado de ellas, lograr una adecuada concepción de la preparación de este recurso humano para su desempeño en los nuevos escenarios de aprendizaje sustentados en el uso sostenible de la tecnología educativa en la virtualización de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Álvarez Gómez, G. A., Álvarez Gómez, S. D., & Ramos Sánchez, R. E. (2021). *Influencia de la formación del docente tutor para la investigación formativa de los estudiantes*. *Revista Universidad Y Sociedad*, 13(S3), 416-423. <https://www.rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2499>
- Álvarez de Hernández, M. (1986). *El Perfil del Docente Universitario*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil. <http://www.postgradovipi.50webs.com> › especial
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: https://etrillas.mx/libro/la-planeacion-curricular_184
- Bernaza, G. (2020). *La educación de posgrado ante el nuevo escenario generado por la COVID-19*. *Revista Educación Médica Superior*, Vol. 34(4). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2718>
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes*. *Revista De Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>
- Cárdenas Zea, M. P., Carranza Quimi, W. D., Plua Panta, K. A., Solís García, M., y Morales Torres, M. (2021). *La educación virtual en tiempos del COVID-19: Una experiencia en la maestría de Educación*. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2094>
- Cruz Aguayo, Y., Mateo Díaz, M M., Xhardez, V., Ramallo, V. y De Marco C. (2022). *Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VIII. Serie. IDB-TN-2409. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hacia-una-transformacion-digital-del-sector-educativo-Aprendizajes-de-la-virtualizacion-de-emergencia.pdf>

- Cruz, D. y Guerrero, M. (2019). *La transformación digital y la universidad cubana. Libro: Ciencia e Innovación Tecnológica*, vol. XI (pp.394-402). Edition: 2019. Publisher: Editorial Academia Universitaria y Revista Opuntia Brava. <https://www.researchgate.net/publication/339004202>
- Díaz-Barriga, F. y otros. (1981). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas. URL: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/metodolog%C3%8Da_de_dise%C3%91o_curricular_para_educaci%C3%93n_superior_.pdf
- Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Revista Acción Pedagógica, 16, 48-57. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- Guédez, V. (1980). *Lineamientos académicos para la definición de perfiles profesionales*. Revista de Pedagogía, 14-15, 93-123. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2147172&pid=S0798-9792200800010000300011&lng=es
- Hernández, T. y Pentón, B. (2019). *La Educación a distancia en el posgrado, experiencias innovadoras de aprendizaje continuo y permanente*. Libro III Simposio Internacional Ciencias e Innovación Tecnológica. Vol. XI, Capítulo Educación a Distancia. Editorial Opuntia Brava, ISBN 978-959-7225-64-5. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/issue/archive>
- Puig, Y. (12 de diciembre del 2021). *De la informatización de la sociedad a la transformación digital en Cuba*. Granma. <https://www.presidencia.gob.cu/es/noticias/de-la-informatizacion-de-la-sociedad-a-la-transformacion-digital-en-cuba/>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2004). *Construcción de un perfil profesional*. <https://docplayer.es/574097-Construccion-de-un-perfil-profesional.html>
- Luzbet, F. y Laurencio, A. (2020). *La virtualización como alternativa para la educación de posgrado*. Revista Cubana de Educación Superior, 3 (39). <http://www.rces.uh.cu>
- Ministerio de Educación Superior. (2016). Res. 85/2016. *Concepción del profesor universitario en Cuba*. La Habana: Cuba. Gaceta oficial. <https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>
- Ministerio de Educación Superior. (2019). Res. 140/2019. *Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*. Gaceta oficial. <https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>
- Ministerio de Educación Superior. (2019). Res 11/2019 *Subsistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Maestrías de la República de Cuba (JAN)*. La Habana: Cuba. Gaceta oficial. <https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>
- Ruiz Ortiz, L., Zulueta Veliz, Y., Baluja García, W., Pérez Mallea, I., Montesino Perurena, R., y

Gainza Reyes, D. (2021). *Experiencias de la escuela de posgrado a distancia en tiempos de Covid-19*. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 661-670. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000600661

Salcedo, H. (1997). *Necesidad de un perfil integral del profesor universitario como base de la evaluación y reconocimiento de su desempeño académico*. *Revista Agenda Académica*. Vol. 4, No 1. <https://www.revistas.upel.edu.ve>

Valcárcel N. (1998). *Estrategia de superación interdisciplinaria para profesores de ciencias de las secundarias básicas*. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". <https://www.redalyc.org>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Lic. Alicia Gabriela Paredes Benavides

agparedes@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7643-1067>

Licenciada en Educación en Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación, UNAE.

Lic. Gloria Liseth Gualpa Marca

glgualpa@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-121X>

PhD. Arelys García Chávez

arelys.garcia@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3730-0499>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Paredes Benavides, AG. Gualpa Marca, GL. García Chávez, A. (2022). Los laboratorios en la formación docente de UNAE-YACHAY TECH. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 16-30. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 15 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 6 de septiembre 2022.



Publicado: diciembre 2022.



LOS LABORATORIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE UNAE-YACHAY TECH

LABORATORIES IN TEACHER TRAINING AT UNAE-YACHAY TECH

Alicia Gabriela Paredes Benavides

Licenciada en Educación en Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación, UNAE
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7643-1067>
agparedes@unae.edu.ec

Gloria Lisseth Gualpa Marca

Licenciada en Educación en Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación, UNAE
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-121X>
glgualpa@unae.edu.ec

Arelys García Chávez, PhD

Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3730-0499>
arelys.garcia@unae.edu.ec

...

Correspondencia: agparedes@unae.edu.ec

RESUMEN

Esta investigación de carácter descriptiva analiza y describe la funcionalidad de los laboratorios: Universidad Nacional de Educación (UNAE) y de la Universidad Experimental Yachay Tech. La experimentación en el laboratorio es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje; de esta manera, los laboratorios son ambientes de aprendizaje que permiten al estudiante poner en práctica los conocimientos teóricos para adquirir destrezas. Esta investigación se desarrolló con un enfoque de la metodología mixta, inmerso en el estudio de campo. Los instrumentos empleados en la recolección de datos fueron: observación participante y la encuesta, los cuales se aplicaron a 95 estudiantes de la carrera en Ciencias Experimentales. Según los resultados, cerca del 90% de los encuestados utilizan adecuadamente los materiales de laboratorio después de recibir prácticas en estas dos universidades. Además, aproximadamente el 50% de la muestra se sienten capaces de replicar una práctica de laboratorio en su vida profesional docente.

Palabras clave: experimentos, enseñanza, docente, escuela.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

Abstract

This descriptive research analyzes and describes the functionality of the laboratories: Universidad Nacional de Educación (UNAE) and Universidad Experimental Yachay Tech. Laboratory experimentation is fundamental in the teaching-learning process; thus, laboratories are learning environments that allow students to put theoretical knowledge into practice in order to acquire skills. This research was developed with a mixed methodology approach, immersed in the field study. The instruments used for data collection were: participant observation and survey, which were applied to 30 students of the Experimental Sciences career. According to the results, about 90% of the respondents adequately use the laboratory materials after receiving internships in these two universities. In addition, approximately 50% of the sample feel capable of replicating a laboratory practice in their professional teaching life.

Keywords: Experiments, learning, teacher, school.

LABORATÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNAE-YACHAY TECH

Resumo

Esta investigação descritiva analisa e descreve a funcionalidade dos laboratórios da Universidade Nacional de Educação (UNAE) e da Universidade Experimental Técnica de Yachay. A experimentação no laboratório é fundamental no processo de ensino-aprendizagem; desta forma, os laboratórios são ambientes de aprendizagem que permitem aos estudantes pôr em prática os conhecimentos teóricos a fim de adquirirem competências. Esta investigação foi desenvolvida com uma abordagem metodológica mista, imersa no estudo de campo. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram: observação participante e inquérito, que foram aplicados a 95 estudantes de Ciências Experimentais. De acordo com os resultados, cerca de 90% dos inquiridos utilizaram adequadamente materiais de laboratório após terem recebido estágios nestas duas universidades. Além disso, cerca de 50% da amostra sente-se capaz de replicar uma prática laboratorial na sua vida de ensino profissional.

Palavras-chave: experiência, ensino, professor, escola.

LABORATOIRES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'UNAE-YACHAY TECH

Résumé

Cette recherche descriptive analyse et décrit la fonctionnalité des laboratoires : Université Nationale de l'Éducation (UNAE) et Université Expérimentale Yachay Tech L'expérimentation en laboratoire est essentielle dans le processus d'enseignement-apprentissage ; De cette façon, les laboratoires sont des environnements d'apprentissage qui permettent à l'étudiant de mettre en

pratique des connaissances théoriques pour acquérir des compétences. Cette recherche a été développée avec une approche méthodologique mixte, immergée dans l'étude de terrain. Les instruments utilisés dans la collecte de données ont été: l'observation participante et le sondage, qui ont été appliqués à 95 étudiants de la majeure en sciences expérimentales. Selon les résultats, près de 90 % des répondants ont utilisé adéquatement le matériel de laboratoire après avoir effectué des stages dans ces deux universités. De plus, environ 50 % de l'échantillon se sentent capables de reproduire une pratique de laboratoire dans leur vie professionnelle d'enseignant.

Mots-clé: expérience, enseignement, professeur, école.

INTRODUCCIÓN

La experimentación es un proceso importante en el aprendizaje de las ciencias experimentales ya que desarrolla las habilidades y destrezas importantes en el desarrollo integral del estudiante. Así, la presente investigación de carácter descriptivo se focaliza en la importancia de los laboratorios en la formación docente del bachillerato, esto, con la finalidad de conocer el impacto de los mismos en el desarrollo preprofesional docente.

Se entiende al laboratorio como un lugar que cuenta con los medios necesarios para la realización de experimentos o investigaciones de carácter científico o tecnológico. Los laboratorios cuentan con instrumentos y equipos para las distintas prácticas según la rama de investigación. El propósito de los laboratorios es brindar un espacio para recrear el conocimiento a partir de prácticas experimentales guiadas en tres direcciones: experimentación académica, investigación y extensión (Carrascal, 2012).

En la mayoría de casos, los educandos ingresan a la universidad con escaso o nulo conocimiento con respecto a la utilización de laboratorios (Lemus & Guevara, 2021), debido a que, los docentes actuales no se encuentran relacionados con los instrumentos y actividades de los laboratorios. Por esta razón, en el siglo XXI los recursos de aprendizaje son diversos e ilimitados (Delors, 1994), con la finalidad de que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea eficaz. Así, la educación debe estructurarse y guiarse según los cuatro pilares del conocimiento (Chavero, 2020) y el Modelo Pedagógico UNAE (2017):

- Aprender a conocer: entender el objetivo de cada instrumento de conocimiento para la construcción del pensamiento crítico y así orientar dicho pensamiento.
- Aprender a hacer: para aplicar los conocimientos en la vida cotidiana además de entender el sentido ético de cada práctica.
- Aprender a vivir juntos: para desarrollar la colaboración y participación con la sociedad. De esta manera, buscar soluciones a los problemas globales que enfrenta la sociedad actual.
- Aprender a ser: engloba a los tres puntos anteriores, es decir, la relación de la persona con la comunidad y sentido humanista del mismo.

La Innovación Educativa (Yañez, 2017) promueve el cambio en el proceso de enseñanza - aprendizaje y está pendiente de las transformaciones que se dan en la sociedad; en la cual es importante poner en práctica lo aprendido en el transcurso de la vida. Así, la experimentación dentro de la formación académica es importante ya que este, es la base del aprendizaje en la mayoría de las ciencias. Los resultados obtenidos mediante la experimentación y el descubrimiento según Herrera, et al., (2020) son de gran impacto en el aprendizaje del educando. Sin embargo, vincular la teoría con la práctica es una de las dificultades que más energía y esfuerzo requiere el diseño de cada asignatura (Reyes, 2020).

Los laboratorios académicos aportan de la siguiente manera en la educación, desde la perspectiva de Briceño, et al., (2020):

1. Despiertan la curiosidad e interés de los estudiantes en las materias científicas que normalmente son de gran dificultad en el aprendizaje, por su contenido o falta de profundización del mismo.
2. Permiten desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes en el manejo de los equipos que se encuentran en el laboratorio; esto permite un mayor entendimiento no solo de los equipos sino de la temática abordada en la práctica.
3. Instruyen y refuerzan el conocimiento teórico adquirido en la clase, permitiendo una relación teórico-práctica de los contenidos.
4. Los estudiantes emplean el método científico con la finalidad de resolver problemas prácticos. Este método es muy utilizado por su bajo nivel de complejidad y su fácil manejo para el estudiante.

Por otra parte, existen razones fundamentales por las cuales es de suma importancia emplear el método del trabajo de laboratorio (Fernandez, 2018), entre las cuales se tienen: la mayoría de estudiantes ya sean de escuela, colegio o universidad fracasan al tratar de entender los conceptos científicos (Espinosa, et. al., 2016), debido a que, son elementos abstractos; por lo tanto, lo más recomendable es aprender estos conceptos manipulando objetos reales (Álvarez, et. al., 2019). Además, las prácticas de laboratorio hacen que el estudiante forme parte del método de la ciencia y adquiera experiencia a través de estas vivencias. Por último, la experiencia que se adquiere en estas prácticas de laboratorio fomenta las habilidades y destrezas necesarias para las asignaturas científicas.

Las prácticas de laboratorio son un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando que, estas deben ser guiadas, facilitadas y desarrolladas por el docente. El rol del docente es crear espacios de aprendizaje, organizando el tiempo, analizando los contenidos y evaluando que capacidades, destrezas, actitudes y aptitudes se quieren desarrollar en el estudiante (Gutiérrez & Piñeres, 2021). El estudiante por su parte desarrollará habilidades psicomotoras y sociales debido a que realizará un trabajo colaborativo, en dicho espacio se fomentará el intercambio de información, la interacción con los equipos, instrumentos y reactivos para analizar y evaluar distintas soluciones a los problemas planteados con la finalidad de lograr consolidar el aprendizaje en

cada uno de los estudiantes.

Por consiguiente, se propone como objetivo del presente trabajo de investigación: describir la influencia de las prácticas de laboratorio en la formación docente de UNAE-Yachay Tech. Destacando que, se analiza el laboratorio de enseñanza básica de investigación que se encuentra presente en la UNAE (Universidad Nacional de Educación) cuyo nivel de bioseguridad es 1 y es adecuado para la enseñanza a nivel secundario y universitario por su bajo riesgo y peligro dentro del laboratorio. Mientras que, en la Universidad de investigación de tecnología experimental Yachay Tech se tiene un laboratorio de atención primaria de diagnóstico investigación con un nivel de bioseguridad 2 en el cual, los equipos de protección son mayores al igual que la cantidad de instrumentos y equipos de laboratorio.

Este análisis tiene un aporte significativo al ámbito educativo, ya que, los estudiantes expresan sus pros y contras con respecto al uso y los materiales que están presentes en los laboratorios de cada una de las universidades nombradas en esta investigación. Además, da una panorámica de cuáles son los aspectos a mejorar en las dos universidades antes mencionadas, para que los futuros docentes de ciencias experimentales puedan replicar con confianza las prácticas de laboratorio en sus lugares de trabajo.

Las prácticas de laboratorio ofrecen la posibilidad de entender la construcción del conocimiento dentro de la comunidad científica, el modo de trabajo, el proceso para llegar a establecer hipótesis y así llegar a acuerdos o desacuerdos, los valores que están inmersos en la ciencia y como estos se relacionan con la sociedad y las distintas culturas. En otras palabras, las prácticas de laboratorio permiten una visión de las distintas ciencias y corroborar que los resultados se obtienen a base de experimentación y de prueba – error donde un conjunto de datos puede representar variedad de información.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La presente investigación es del tipo descriptivo (Guevara, et. al., 2020), puesto que, los métodos empleados son cualitativos y cuantitativos. El método cualitativo, al describir la influencia que tienen las prácticas de laboratorio en la formación de los futuros docentes UNAE- Yachay Tech. Mientras que, el método cuantitativo se emplea para describir de manera porcentual cuánto conocen los docentes en formación sobre los instrumentos de laboratorio, con qué tipo de laboratorio están relacionados y si se encuentran preparados para dictar una clase de laboratorio al ejercer su profesión en la vida real (Sampieri, 2014).

Además, se destaca que esta investigación es de campo ya que los datos se obtuvieron directamente del fenómeno estudiado, es decir los datos representan la realidad y no están sujetos a manipulaciones. La investigación de campo se basa en la combinación de las técnicas de observación y encuesta, para posteriormente recopilar y analizar los datos obtenidos mediante la

investigación planteada (Najerá & Paredes, 2017). La ventaja más evidente es que se obtienen los datos directamente del fenómeno que se encuentra estudiando, lo que conlleva a que los datos receptados en la investigación sean confiables y viables.

El diseño de una investigación de campo permite definir la forma en la cual se estudiará al fenómeno, básicamente permite determinar el trabajo a realizarse, las técnicas e instrumentos que se emplearán en la investigación. Entonces, esta investigación tiene un diseño cuasi experimental (Santana, 2015), debido a que, se emplean grupos de estudio que se encuentran formados de forma natural. Lo que conlleva a una menor manipulación de las variables de estudio.

Muestra

En referencia a los instrumentos utilizados se considera a la encuesta como principal instrumento de recolección de datos (Caballero, 2017). De esta manera, la muestra de investigación es de 95 estudiantes pertenecientes a la carrera de Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). De igual modo, la observación participante (Jociles, 2018) se emplea para identificar el problema de investigación y describir la experiencia de cada práctica de laboratorio. Para realizar el respectivo análisis de resultados se utilizó herramientas informáticas como Excel y tablas comparativas, con la finalidad de recolectar información necesaria para la presente investigación de carácter descriptivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

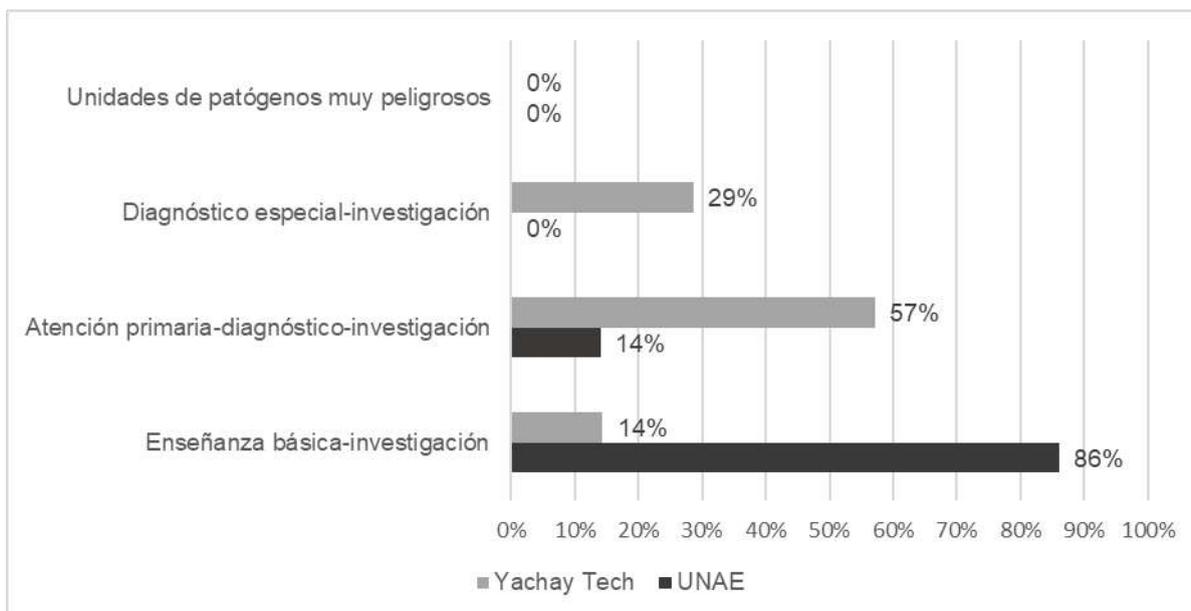
En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante las encuestas realizadas a los 95 estudiantes de la carrera de Ciencias Experimentales. Así, se conoce las características de los laboratorios UNAE-Yachay Tech según las diferentes perspectivas.

En la Figura 1 se contrasta la estructura que poseen los laboratorios de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de investigación de tecnología experimental Yachay Tech. Esta pregunta analiza la percepción que tienen los estudiantes con respecto a los laboratorios de las dos universidades y cómo estos influyen en su perfil de docente en ciencias experimentales. Entonces, los futuros docentes de ciencias experimentales aprenden las prácticas de laboratorio básicas en UNAE, así como el manejo de los equipos, el nombre de distintos reactivos (utilidad y nivel de peligro) y sobre todo las normas de bioseguridad.

Esto para que cuando se especialicen en Yachay Tech puedan acoplarse a ese entorno de una forma adecuada y responsable; así en su especialización docente tendrá más espacio y tiempo para realizar prácticas de laboratorio más avanzadas, es decir, con un mayor nivel de complejidad.

Figura 1.

Comparación de la estructura de los laboratorios UNAE- Yachay Tech



Fuente: Paredes, Gualpa y García (2021).

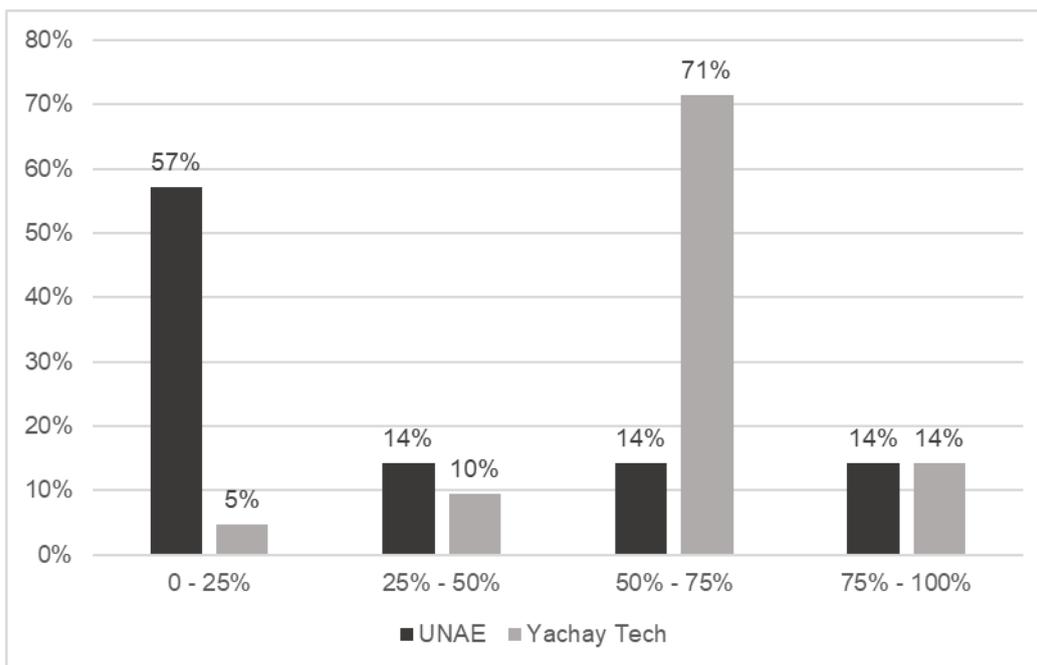
Nota. De esta manera, el 86% de los estudiantes clasifican al laboratorio UNAE como uno de enseñanza básica-investigación; mientras que, el mismo porcentaje de encuestados definen al laboratorio de Yachay Tech como uno de diagnóstico especial-investigación y atención primaria-diagnóstico.

En la Figura 2 se representa el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes en relación a los instrumentos utilizados en los laboratorios de las dos universidades estudiadas. La pregunta se basa en el manejo de los instrumentos de laboratorio lo cual es de suma importancia en los docentes de ciencias experimentales, ya que, ellos enseñarán a manejar estos instrumentos de laboratorio a los estudiantes de bachillerato general unificado.

Cabe recalcar que, en esta pregunta se evidencia el papel fundamental que tienen las dos universidades en la formación docente, ya que en el uno se aprende lo básico y pedagógico para posteriormente realizar una profundización y especialización en las distintas áreas de los conocimientos referentes a la matemática, biología, química y física. De esta manera, poder acoplarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de contribuir en la mejora de la calidad docente.

Figura 2.

Nivel de aprendizaje en el manejo de los instrumentos de laboratorio UNAE-Yachay Tech



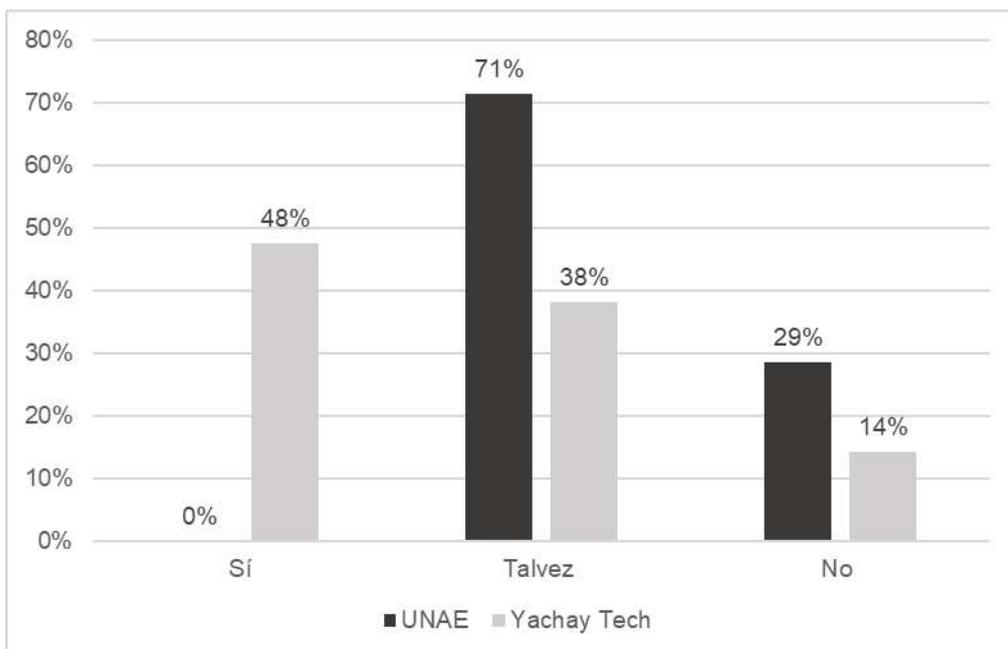
Fuente: Paredes, Gualpa y García (2021).

Nota. El 57% de la muestra menciona que, después de recibir las prácticas de laboratorio en UNAE pueden manejar correctamente los materiales básicos hasta un 25%. Luego de su estadía en la Universidad de investigación de tecnología experiemtnal Yachay Tech el 71% de los estudiantes están de acuerdo con que pueden manejar perfectamente los materiales básicos hasta un 75%. Sin embargo, el 14% de la muestra mantuvo su aprendizaje indistintamente de la universidad en la que realizó sus prácticas de laboratorio.

Los futuros docentes de ciencias experimentales creen que es adecuado implementar más prácticas de laboratorio en su formación docente, tal como se evidencia en la Figura 3. Debido a que, ellos realizarán prácticas de laboratorio en el bachillerato general unificado y, por ende, deben estar seguros de qué elementos utilizar, cómo utilizarlos, para qué utilizarlos, dónde y cuándo utilizarlos. Recordando que la formación de un docente se debe basar fundamentalmente en el dominio de conocimientos científicos y pedagógicos, para así crear ambientes de aprendizaje en el cual los estudiantes se sientan seguros de participar, actuar, interactuar y sobre todo, compartir las experiencias que les permitieron aprender bien y de forma distinta a la tradicional.

Figura 3.

Nivel de confianza para replicar una práctica de laboratorio



Fuente: Paredes, Gualpa y García (2021).

Nota. Con respecto a la Figura 3, el 71% de los encuestados después de haber realizado las prácticas de laboratorio en UNAE sienten la necesidad de realizar más prácticas con el fin de desarrollar sus destrezas y habilidades. Así, el 48% se siente seguro de replicar una práctica de laboratorio en su vida profesional después de recibir prácticas en Yachay Tech.

Mediante la Tabla 1 se esquematizan las respuestas más comunes brindadas por los estudiantes con respecto a su criterio personal referente al impacto que tuvieron las prácticas de laboratorio tanto en UNAE como en Yachay Tech. Los encuestados mencionan que, este tipo de actividades mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje y los preparan para su futura práctica docente.

Los laboratorios promueven el aprendizaje significativo en las distintas ciencias debido a que, se genera un conocimiento a través de la experiencia y el cual puede ser transmitido a sus futuros estudiantes. Cabe recalcar, que los laboratorios de Yachay Tech están equipados para realizar investigaciones científicas, mientras que, el objetivo de los laboratorios UNAE es replicar la realidad de los laboratorios de muchos colegios y así prepararlos como futuros docentes presentándoles la realidad de muchos colegios. Esto ya que la mayoría de instituciones educativas del Ecuador no cuentan con laboratorios especializados y son únicamente de enseñanza básica. Las respuestas de los futuros docentes (muestra de investigación) se enfocan básicamente en:

- UNAE es una universidad que desarrolla en los estudiantes la capacidad de enseñar de forma distinta, ya sea esto mediante prácticas, dinámicas, responsabilidad social, tips para crear en el estudiante una motivación por aprender, entre otros elementos. Enfocándose principalmente en el empleo de distintas estrategias pedagógicas.
- Yachay Tech es una universidad que mediante su tecnología genera conocimientos que

permiten a los futuros docentes especializarse y lograr transmitir esos conocimientos teóricos y científicos mediante experiencias que enseñen la teoría mediante la práctica.

Tabla 1.

Influencia de los laboratorios en la formación docente de los estudiantes de ciencias experimentales

Después de recibir prácticas de laboratorio en UNAE	Después de recibir prácticas de laboratorio en Yachay Tech
"Nos ayudó a encontrar otras formas más dinámicas, prácticas y divertidas para el proceso de enseñanza-aprendizaje"	"Fue excelente, estuvo equipado muy bien nunca faltó nada y así es como en mi profesión me gustaría trabajar"
"En el aprendizaje al hacer uso de diferentes químicos y enseñar a los niños la importancia del uso adecuado de sustancias peligrosas, como también de los gérmenes que no se pueden ver, pero viven en nuestras manos si no lavamos correctamente"	"Se generó más conocimiento, ya que en la ciudad de Cuenca y Azogues no hay laboratorios tan equipados, por lo tanto, para generar conocimiento se necesita experiencia, más no solo teoría, es decir; relacionar la teoría con la práctica y eso transmitir a los estudiantes"
"Sirvió para motivar las clases, ya que nos recordó las prácticas realizadas en el colegio"	"Me pareció interesante aprender a utilizar algunas máquinas de laboratorio, ya que en un futuro si me toca manejar un laboratorio creo que estaría algo preparada en este ámbito"

Fuente: Paredes, Gualpa y García (2021).

Una vez analizados los resultados de la encuesta, se contrasta esta información con las diferentes citas bibliográficas de este artículo. Es decir, la realidad de los estudiantes en las prácticas de laboratorio con lo descrito por los distintos autores antes mencionados. Después, de aplicar los respectivos métodos teóricos para analizar, comprender y describir la información recopilada de las técnicas y métodos aplicados en la investigación, mismos que fueron descritos en los epígrafes anteriores, se llega a los siguientes resultados:

La encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera de Ciencias Experimentales verificó que, gracias a la experiencia adquirida en UNAE y Yachay Tech los educandos pueden utilizar los instrumentos de laboratorio correctamente en un 75%. Lo cual, está respaldado por Chavero (2020) y el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017) quienes afirman que el Aprender a conocer es comprender el objetivo de cada instrumento de aprendizaje, mismo que conforma uno de los pilares fundamentales de la educación.

Como ya se mencionó anteriormente los laboratorios de Yachay Tech tienen un nivel de estructura más complejo, esta universidad se centra en la investigación experimental. Mientras que, la Universidad Nacional de Educación presenta la realidad de las instituciones educativas del país y preparan al futuro docente de Ciencias Experimentales en este ambiente de aprendizaje. Estos basamentos coinciden con lo mencionado por Yañez (2017), siendo que la UNAE busca transformar el proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de innovar en la educación del Bachillerato General Unificado (BGU).

Se evidencia que las prácticas de laboratorio han contribuido de forma fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes, ya que ellos han comprendido cual es el rol que deberán desempeñar en estas prácticas, enfatizando en que ellos deberán hacer de las prácticas de laboratorio un ambiente de aprendizaje en el cual se analizarán y discutirán los contenidos teóricos. Además, el docente deberá analizar de forma minuciosa que destrezas, capacidades, actitudes y aptitudes quiere desarrollar en el estudiante con cada una de las prácticas de laboratorio que realice, lo cual tiene relación con la mencionado por (Gutiérrez y Piñeres, 2021).

Por otro lado, el futuro docente debe ser capaz de potenciar en el estudiante las habilidades psicomotoras y sociales en las prácticas de laboratorio mediante el empleo de los trabajos colaborativos. En suma, deberá crear un ambiente de confianza entre docente-estudiante y estudiante-estudiante con la finalidad de intercambiar información, analizar los equipos de laboratorio, instrumentos y reactivos, y así verificar cuales son las posibles soluciones planteadas por estudiantes para llegar a solucionar el problema planteado. De igual manera, Reyes (2020); Álvarez, et al., (2019) coinciden en la idea de vincular la teoría con la práctica mediante la manipulación de objetos reales con la intención de aprender conceptos abstractos. Así, el 48% de los encuestados se sienten seguros de sus conocimientos, habilidades y destrezas para dar una clase de laboratorio.

Con respecto a la influencia de los laboratorios en el desarrollo preprofesional docente, los estudiantes creen que este ambiente de aprendizaje dinámico y divertido motiva la clase y mejora el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera significativa. Los laboratorios cumplen un papel importante en el aprendizaje de las ciencias según Briceño, et al., (2020); además, el Aprender a hacer (Chavero 2020) y (Modelo Pedagógico de la UNAE, 2015), consiste en aplicar los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana, lo mismo que mencionan los encuestados con respecto a los laboratorios y las ventajas de utilizarlos. Algunos estudiantes coinciden con la idea de que los laboratorios tienen poca o casi nula utilización en las instituciones educativas (Lemus y Guevara, 2021) ;(Espinosa, et al., 2016).

CONCLUSIONES

Posterior al respectivo análisis de datos se concluye que, el laboratorio de la Universidad Nacional de Educación es de enseñanza básica que aporta al estudiante conocimientos previos de las ciencias experimentales; para cuando este ingrese a un laboratorio más avanzado como el de la Universidad de investigación de tecnología experimental Yachay Tech, los materiales y los protocolos de seguridad no les resulten desconocidos. Esto con la finalidad de que los docentes de ciencias experimentales sean capaces de enseñar el correcto manejo de los instrumentos e implementos de los laboratorios a los estudiantes de bachillerato general unificado.

Después de haber realizado las prácticas de laboratorio tanto en UNAE como en Yachay Tech los estudiantes conocen y manejan los materiales correctamente. Al conocer la utilidad de cada

instrumento de laboratorio cerca de la mitad de los encuestados tienen la seguridad de desarrollar una práctica de laboratorio en su vida profesional docente de manera individual y basándose en lo aprendido durante la universidad.

Asimismo, la muestra de investigación siente que, los laboratorios como ambientes de aprendizaje son de gran utilidad para poner en práctica los conocimientos teóricos en la vida cotidiana y así entender de manera sencilla los fenómenos naturales como la gravedad, inercia, reacciones químicas, entre otros. También, los laboratorios promueven la motivación estudiantil ya que otorgan al estudiante otra alternativa de aprendizaje que les permiten salir de su zona de confort (salones de clase), elementos de suma importancia en su futura carrera docente debido a que, algo que existe en común entre las dos universidades (UNAE – YACHAY TECH) es la intención de formar docentes capaces de fomentar el conocimiento y no la memorización; mediante distintas alternativas de aprendizaje utilizando o creando recursos que sirvan de apoyo para el estudiante.

Cabe destacar que, mediante esta investigación se evidenció el gran trabajo que están realizando las dos universidades para contribuir a la mejora de la calidad docente, ya que al realizar la especialización en Yachay Tech y regresar a culminar los estudios en UNAE, se complementan las dos universidades y permiten que los futuros docentes sean personas más críticas, reflexivas, autodidactas, entre otros aspectos. Además, permiten que los docentes de ciencias experimentales tengan un desarrollo más integral de sus emociones, actitudes, aptitudes y capacidades tanto personales como intelectuales.

REFERENCIAS

- Álvarez, C., González, E., & López, A. (2019). *Incidencia del laboratorio de Ciencias Naturales en los estudiantes de URACCAN. REVISTA UNIVERSITARIA DEL CARIBE, Volumen 22* 124-146. <https://doi.org/10.5377/ruc.v22i1.8428>
- Briceño, J., Durán, R., Pereira, A., & Rutz, S. (2020). *El laboratorio como Herramienta Didáctica para el Aprendizaje de Conceptos y Principios de Física. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad, 1-18.* <https://doi.org/10.23899/relacult.v6i3.1828>
- Caballero, L. (2017). *El camino del éxito de las encuestas y entrevistas. Bogotá, (Documento de docencia N° 30): Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.* <https://bit.ly/3AP8kvt>
- Carrascal, J. (2012). *Descripción de los laboratorios.* <https://bit.ly/3PrMJ0k>
- Chavero, R. (2020). "Los cuatro pilares de la educación". *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 11-15.* <https://bit.ly/3z9taVc>
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación". *La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, 91-103.* <https://bit.ly/3aGAD4F>

- Espinosa, E., González, K., & Hernández, L. (2016). *Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar*. *Entramado*, 266-281. <https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23125>
- Fernandez, N. (2018). *Actividades prácticas de laboratorio e indagación en el aula*. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 203-218. <https://bit.ly/3O9da9Z>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). *Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)*. *Resimundo*, 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Gutiérrez, S. & Piñeres, L. (2021). *La incidencia de las prácticas de laboratorio en el desarrollo de las competencias científicas en los estudiantes de sexto en la Institución San Vicente de Paul del Municipio de San Gil*. *Universidad Libre*. <https://bit.ly/3IEe7WO>
- Herrera, D., Triana, K., & Mesa, W. (2020). *Importancia de los laboratorios remotos y virtuales en la educación superior*. *Documentos De Trabajo ECBTI*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.22490/ECBTI.3976>
- Jociles, M. (2018). *La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales*. *revista colombiana de antropología*, Vol. 54, N.0 1, 121-150. <https://bit.ly/3z9hLow>
- Lemus, M., & Guevara, M. (2021). *Prácticas de laboratorio como estrategia didáctica para la construcción y comprensión de los temas de biología en estudiantes del recinto Emilio Prud'homme*. *Revista Cubana de Educación Superior*, vol.40 no.2 La Habana. <https://bit.ly/3uNXpP6>
- Nájera, C. & Paredes, B. (2017). *Identidad e Identificación: Investigación de Campo como Herramienta de Aprendizaje en el Diseño de Marcas*. *INNOVA Research Journal*, Vol 2, No. 10.1, 155-164. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.465>
- Reyes, E. (2020). *Prácticas de laboratorio: la antesala a la realidad*. *Revista Multi-Ensayos* Vol. 6, núm. 11, ISSN: 2412-3285, 61-66. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9290>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGRAW-HILL.
- Santana, I. (2015). *Diseño Cuasi-experimental (pre test/post test) Aplicado a la Implementación de Tics en el Grado de Inglés Elemental: Caso Universidad Tecnológica de Santiago Recinto Santo Domingo en el Cuatrimestre Mayo-Agosto 2015-2*. *ResearchGate*, 1-88. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20540.18565>
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*: <https://bit.ly/3O9Xfs3>

Yañez, J. (2017). Vinculación universidad-sociedad para la innovación educativa: Los casos de laboratorios ciudadanos. <https://bit.ly/3PurN8T>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mg. Andrea Sepúlveda Cid

asepulveda7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7201-9478>

Profesora de Estado en Química y Biología, Licenciada en Educación en Química y Biología, Magíster en Docencia para la Educación Superior. Docente de Microbiología en Universidad de Tarapacá, Arica; Chile.

Dra. Jacqueline Abarca González

j.abarcagonzalez@uandresbello.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5946-1192>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Sepúlveda Cid, A. Abarca González, J. (2022). Estimación carga académica en asignatura online, programa magíster en docencia, UNAB. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 31-44. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 28 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 11 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

latindex

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
sitios Red de Bibliotecas Universitarias

ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

EuroPub



ESTIMACIÓN CARGA ACADÉMICA EN ASIGNATURA ONLINE, PROGRAMA MAGÍSTER EN DOCENCIA, UNAB

ESTIMATION OF ACADEMIC LOAD IN ONLINE SUBJECT, MASTER PROGRAM IN TEACHING, UNAB

Andrea Sepúlveda Cid
Magíster en Docencia para la Educación Superior. Universidad de Tarapacá, Arica; Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7201-9478>
asepulveda7@gmail.com

Jacqueline Abarca González
Doctora en Ciencias de la Educación. UNAB, Santiago; Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5946-1192>
j.abarcagonzalez@uandresbello.edu

Correspondencia: asepulveda7@gmail.com

RESUMEN

La UNAB adscrita al SCT-Chile, se encuentra en innovación curricular de sus Programas de Posgrado, en búsqueda de mayor pertinencia de sus procesos formativos. Ello ha requerido rediseñar las asignaturas, lo que ha derivado en la necesidad de mirar la distribución de los créditos y su coherencia con la carga académica de los estudiantes a nivel microcurricular. El programa de Magister en Docencia para la Educación Superior, impartido en modalidad on-line, afronta como problemática el estimar la inversión de tiempo de los estudiantes en las actividades desarrolladas en el trabajo sincrónico y asincrónico, en base a directrices existentes a nivel nacional para programas presenciales. En búsqueda de lineamientos coherentes, se optó por revisar la asignatura Análisis y Diseño Curricular de reciente rediseño, usando como referente su asignatura precedente Diseño Curricular. El proyecto desarrollado, en base a la información obtenida de la voz de los propios actores, su experiencia y el respaldo bibliográfico, permitió estimar la carga académica real de la asignatura Diseño Curricular, utilizando esa información como insumo para analizar la carga académica de la asignatura rediseñada y constatar su coherencia con el creditaje asignado. Así también, establecer a modo de sugerencia, lineamientos para otras asignaturas dictadas en modalidad on-line.

Palabras clave: Innovación educativa, currículum, crédito.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

ESTIMATION OF ACADEMIC LOAD IN ONLINE SUBJECT, MASTER PROGRAM IN TEACHING, UNAB

Abstract

The UNAB adjunct to the SCT-Chile, is in curricular innovation of its Postgraduate Programs, in search of the greater relevance to its formative processes. This has required redesigning the subjects, which has led to the need to remix the distribution of credit hours and its consistency with the academic burden of students at the micro-curricular level. The Master's program in Teaching for Higher Education taught online, faces as problematic the estimation of the investment of time of the students in the activities developed in the synchronous and asynchronous work, based on existing national guidelines for face-to-face programs. In search of coherent guidelines, it was decided to review the subject Analysis and Curriculum Design of recent redesign, using as a reference its previous subject Curriculum Design. The project developed, based on the information obtained from the voice of the actors themselves, their experience, and the bibliographic support, which allowed us to estimate the real academic load of the subject Curriculum Design, using this information as an input to analyze the academic load and coursework of the redesigned subject and verify its consistency with the credit hours assigned. Also, to establish, as a suggestion, guidelines for other subjects taught online.

Keywords: Educational innovation, curriculum, credit.

CHARGE ACADÉMIQUE ESTIMÉE EN MATIÈRE EN LIGNE, PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT, UNAB

Resumo

L'UNAB attaché au SCT-Chili, est dans l'innovation curriculaire de ses programmes d'études supérieures, à la recherche d'une plus grande pertinence de ses processus de formation. Cela a nécessité une refonte des matières, ce qui a entraîné la nécessité de revoir la répartition des crédits et sa cohérence avec la charge scolaire des élèves au niveau microcurriculaire. Le programme de maîtrise en enseignement pour l'enseignement supérieur, enseigné en ligne, est confronté au problème de l'estimation de l'investissement du temps des étudiants dans des activités menées en travail synchrone et asynchrone, sur la base des directives existantes au niveau national pour les programmes en face à face. À la recherche de lignes directrices cohérentes, il a été décidé de revoir le cours de conception et d'analyse curriculaires récemment repensé, en utilisant son cours de conception curriculaire précédent comme référence. Le projet développé, basé sur les informations obtenues à partir de la voix des acteurs eux-mêmes, de leur expérience et de leur support bibliographique, a permis d'estimer la charge académique réelle de la matière Conception curriculaire, en utilisant ces informations comme entrée pour analyser la charge académique de la matière repensée. et vérifier sa cohérence avec le crédit attribué. De même, établissez à titre indicatif des lignes directrices pour les autres matières enseignées en mode en ligne.

Palabras-clave: Inovação educacional, currículo, crédito.

CHARGE ACADÉMIQUE ESTIMÉE EN MATIÈRE EN LIGNE, PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT, UNAB RÉSUMÉ

Résumé

L'UNAB attaché au SCT-Chili, est dans l'innovation curriculaire de ses programmes d'études supérieures, à la recherche d'une plus grande pertinence de ses processus de formation. Cela a nécessité une refonte des matières, ce qui a entraîné la nécessité de revoir la répartition des crédits et sa cohérence avec la charge scolaire des élèves au niveau microcurriculaire. Le programme de maîtrise en enseignement pour l'enseignement supérieur, enseigné en ligne, est confronté au problème de l'estimation de l'investissement du temps des étudiants dans des activités menées en travail synchrone et asynchrone, sur la base des directives existantes au niveau national pour les programmes en face à face. À la recherche de lignes directrices cohérentes, il a été décidé de revoir le cours de conception et d'analyse curriculaire récemment repensé, en utilisant son cours de conception curriculaire précédent comme référence. Le projet développé, basé sur les informations obtenues à partir de la voix des acteurs eux-mêmes, de leur expérience et de leur support bibliographique, a permis d'estimer la charge académique réelle de la matière Conception curriculaire, en utilisant ces informations comme entrée pour analyser la charge académique de la matière repensée. et vérifier sa cohérence avec le crédit attribué. De même, établissez à titre indicatif des lignes directrices pour les autres matières enseignées en mode en ligne.

Mots-clé: Innovation pédagogique, curriculum, crédit.

INTRODUCCIÓN

Como respuesta a las demandas de calidad del sistema de pregrado chileno luego de la evaluación de sus diseños curriculares, liderado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) nace el Sistema de Créditos Transferibles (en adelante SCT-Chile). SCT-Chile es la marca registrada por el CRUCH para designar el modelo de Sistema de Créditos Académicos asumido por las universidades que lo conforman (inicialmente equivalente a 25 horas de trabajo estudiantil, 30 en la actualidad) y se define como la unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias, en la que se integran tanto las horas de docencia directa como las horas de trabajo autónomo (Kri, Marchant, del Valle, Sánchez, Altieri, Ibarra & Vásquez, 2015).

La implementación de SCT-Chile establece principios y orientaciones para la asignación de créditos transferibles, con el objetivo de contribuir a la transparencia, coherencia y pertinencia de los planes de estudio de carácter presencial, fomentando mejorar la calidad de los procesos formativos a través de la innovación y seguimiento curricular (OCDE, 2013), permitiendo medir y armonizar la carga de trabajo académico requerido por los estudiantes para el logro de los resultados de

aprendizaje y desarrollo de competencias declaradas. Se procura resguardar así el logro del perfil de egreso comprometido en los programas formativos, de allí la relevancia de querer distribuir la carga académica en las diversas actividades contenidas en cada asignatura, en consonancia con los créditos asignados a ella.

El programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior de la UNAB es impartido en modalidad no presencial, en un entorno 100% virtual, lo que torna desafiante la tarea de distribuir los créditos asignados a cada una de sus asignaturas, puesto que por un lado la definición de parámetros del SCT Chile están referidos a programas de carácter presencial y, por otro lado, que en esta modalidad de impartición, el estudiante adquiere el aprendizaje principalmente de manera autónoma, no teniendo dedicación exclusiva para ello. Como bien indica García, F: (...) *“la tensión existente para implementar el SCT [es mayor] en programas donde el estudiante no cuenta con dedicación completa a sus estudios”*. (s/f)

Como una manera de afrontar tal desafío se opta por revisar la asignatura Análisis y Diseño Curricular de reciente rediseño, previamente a ser impartida. En ella se determinó la carga académica de los estudiantes según los créditos asignados (6) a partir de la experiencia tenida por la impartición de la asignatura precedente, denominada Diseño Curricular, por parte de uno de los docentes que dictó durante seis años consecutivos (2015-2021) la cátedra.

Para la distribución de la carga académica en la asignatura rediseñada, no se consideró la expertiz de otros docentes ni, lo más importante, la de los propios estudiantes partícipes del quehacer formativo de la asignatura que, dada las características particulares del programa y de su propia condición de estudiantes, son los actores privilegiados para aportar en la tarea. Además, no existen mecanismos institucionales que permitan determinar si la distribución de la carga académica de las asignaturas es consistente respecto de la asignación de créditos, ni directrices para la correcta categorización de las actividades de docencia directa y autónoma.

El CRUCH indica que:

(...) “para asegurar el carácter específico, se recomienda incentivar la elaboración de instructivos y orientaciones para la implementación del SCT-Chile por la unidad que lleva la implementación del Sistema en la institución” (CRUCH, 2013, p.38).

En este contexto, el objetivo del proyecto presentado era determinar de forma consistente la carga académica que tendrán los estudiantes en la asignatura rediseñada Análisis y Diseño Curricular, a fin de resguardar la coherencia con los créditos asignados; lo que permitirá aportar con un instructivo que entregue lineamientos a otros docentes, a modo de orientaciones y/o sugerencias, para realizar esta estimación en otras asignaturas.

Los objetivos específicos determinados para dar cumplimiento al objetivo antes enunciado fueron:

- Identificar el tiempo requerido por los estudiantes para la realización de las actividades de la asignatura de Diseño Curricular, a partir de información aportada por docentes, estudiantes y análisis documental, a fin de que sirva como base referencial de los tiempos que serán utilizados en la asignatura Análisis y Diseño Curricular.
- Categorizar como trabajo autónomo o de docencia directa, las actividades realizadas por los estudiantes en la asignatura Diseño Curricular.
- Estimar los tiempos que invertirán los estudiantes en las actividades de la asignatura de Análisis de Diseño Curricular y verificar si se ajustan al creditaje asignado.
- Desarrollar un instructivo que entregue lineamientos a los docentes para la estimación de carga académica y categorización de actividades que realizan los estudiantes de asignaturas en modalidad on-line.

Este proyecto fue desarrollado el segundo semestre del año 2021, durante el seminario de Grado del Magíster en Docencia para la Educación Superior.

REFERENTE TEÓRICO

El Sistema de Créditos Transferibles, denominado SCT-Chile, busca medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudios, teniendo como objetivos:

- Considerar el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular.
- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria.

De acuerdo con el manual SCT-Chile:

(...) “para la asignación de créditos a cada actividad curricular, las horas de trabajo son tiempos promedios, ya que la dedicación de los estudiantes (aplicando el principio N°4) es solo una estimación, debido a que la población de estudiantes es heterogénea, la carga académica entre las distintas semanas del período lectivo puede variar, y existe diversidad de recursos disponibles, entre otros factores que complejizan el proceso de asignación” (CRUCH, 2015, p.48).

De acuerdo con las indicaciones del CRUCH:

(...) “la implementación del SCT-Chile parte de la base de que toda actividad curricular solicitada a los estudiantes es pertinente e indispensable para su proceso

formativo, por lo que se espera que cada actividad esté diseñada con una metodología de enseñanza y aprendizaje adecuada, y centrada en la persona que aprende” (CRUCH, 2013. p.51)

Por lo tanto, la asignación de SCT-Chile debe realizarse según la carga académica adecuada, para la correcta distribución de los tiempos que deberán dedicar los estudiantes en los logros del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental para ello, establecer un marco normativo para la implementación del sistema.

El CRUCH señala que entre las estrategias que permiten a los estudiantes lograr los resultados de aprendizaje y competencias declaradas en la actividad curricular, que tributan al logro del perfil de egreso/graduación se encuentran las clases presenciales interactivas, espacios virtuales con uso de TIC, simulaciones, seminarios, aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje servicio (A+S), tutorías, ayudantías, laboratorios, prácticas, salidas a terreno, entre otras y que es fundamental contemplar el tiempo que requerirá para el estudiante el desarrollo de las actividades asociadas a éstas (CRUCH; 2015, p. 61), y que para estimar el tiempo de trabajo de los estudiantes en la consecución de los objetivos se deben considerar las horas de docencia directa o presenciales y las horas de trabajo autónomo o no presenciales (CRUCH, 2013), las cuales se definen como:

- El Trabajo de Docencia Directa: “número de horas de interacción directa entre el docente y los estudiantes, en un ambiente de aprendizaje, en un determinado número de semanas al año, semestre o trimestre. Entre las que se encuentran: clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales, ayudantías y cualquier actividad que requiera la presencia física o virtual del estudiante con el docente” (CRUCH, 2013, p. 113). En modalidad online, su equivalente es constituido por las clases sincrónicas en las cuales los procesos de enseñanza aprendizaje y la interacción del estudiante-docente ocurre en tiempo real, mediante sistemas de respuesta remota brindadas por plataformas educativas.
- El Trabajo Autónomo: el “tiempo que dedica el estudiante (adicional al de docencia directa) para lograr los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas de una determinada actividad curricular. En este tiempo se cuentan todas las actividades individuales y grupales, tales como: preparación de clases, seminarios o prácticas, revisión de apuntes, recopilación y selección de información, revisión y estudio de dicho material, redacción de trabajos, proyectos o disertaciones, realización de trabajos prácticos, desarrollo de trabajo de graduación, entre otros” (CRUCH, 2013, p. 114). En modalidad online, a este trabajo se le deben sumar las clases asincrónicas, las cuales constituyen una interacción docente-estudiante intermitente, con un retraso de tiempo, pero que permite a los estudiantes participar del proceso de enseñanza en cualquier momento.

A pesar de las recomendaciones del CRUCH y partiendo de la base de que toda actividad

curricular solicitada a los estudiantes es centrada en ellos y pertinente e indispensable para su proceso formativo, se generan dificultades en la asignación de créditos transferibles a programas de estudio como los impartidos de forma online, razón del porqué la necesidad de estimar adecuadamente la carga académica de los estudiantes y contar con lineamientos para ello.

METODOLOGÍA

El SCT-Chile indica que, para distribuir la carga académica en el itinerario formativo, es recomendable aprovechar la experiencia que tienen los académicos y estudiantes en la aproximación a la carga académica de los estudiantes. Así también, sugiere revisar asignaturas similares, para evaluar las actividades que se realizarían y la dedicación que requerirían para el logro de objetivos (CRUCH, 2013. p. 55). De acuerdo con esta indicación, se realizaron encuestas dirigidas a estudiantes que cursaron la asignatura Diseño Curricular y docentes que la dictan, a fin de que la información obtenida constituya la base referencial de los tiempos que utilizarán los estudiantes en la asignatura rediseñada Análisis y Diseño Curricular.

Se aplicaron encuestas a los docentes a fin de conocer la percepción individual respecto de las metodologías utilizadas para estimar los tiempos que deben invertir los estudiantes en las actividades de la asignatura, su categorización en trabajo de docencia directa y autónoma, así como la relación con la distribución de los SCT-Chile.

Posteriormente y con el objetivo de obtener información puntual desde la experiencia de los propios actores, se elaboraron, validaron y aplicaron encuestas mediante formularios Google, dirigidas a los estudiantes que cursaron la asignatura Diseño Curricular del curso NRC 1539 en el año 2021 y a docentes que la imparten, respecto a los tiempos utilizados por los estudiantes en las principales actividades planificadas.

Al mismo tiempo se desarrolló un análisis documental (investigación bibliográfica), para obtener referencias respecto del tiempo promedio de lectura; considerando que en modalidad online la lectura de bibliografía es una de las principales actividades que les permite a los estudiantes apropiarse de los saberes necesarios de las asignaturas.

Finalmente, la triangulación de los datos aportados por las distintas fuentes permitió estimar los tiempos que invertirán los estudiantes en la asignatura rediseñada, Análisis y Diseño Curricular, dando lugar además al desarrollo de un instructivo con lineamientos para la ejecución de estos procesos.

RESULTADOS

En las encuestas realizadas a docentes que imparten la asignatura Diseño Curricular, se evidencia que no poseen métodos ni lineamientos para estimar la carga académica de los

estudiantes de forma objetiva, siendo la experiencia docente, los créditos asignados sus parámetros y los resultados académicos de los estudiantes su método de verificación, frente a lo cual expresan la necesidad de contar con directrices y organización para realizar una estimación más certera de los tiempos de cada tarea y actividad curricular.

Se evidencia también, a partir de las encuestas, la discrepancia a la hora de definir en modalidad online las actividades que se consideran de docencia directa y las que se consideran de trabajo autónomo, no existiendo criterios unánimes para su categorización.

Respecto de las encuestas realizadas a estudiantes y docentes en relación con los tiempos invertidos en actividades de la asignatura Diseño Curricular, se obtuvieron los promedios de los tiempos indicados por ellos en dichas actividades, a fin de utilizar esta información en la estimación de los tiempos estandarizados. (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Tiempos promedio estimados según encuestas aplicadas a estudiantes de Diseño Curricular (TPEE), encuestas docentes (TED) y planilla de la asignatura rediseñada Análisis y Diseño Curricular (TPADC).

ACTIVIDAD	TPEE	TED	TPADC
Revisión de anuncios (min)	58	60	120
Lectura de material obligatorio (hrs.)	4	3	3
Lectura de material complementario (hrs.)	3	2	1
Síntesis del material obligatorio y complementario (hrs: min)	2:40	3	1:55
Participación En Foros (min)	58	60	180
Actividad Formativa/sumativa (hrs)	5	5*	3:40
Revisión De Instrucciones y rubricas (min)	40	60	25
Intercambio con pares (min)	78	20	60
Tiempo de dedicación semanal al logro de objetivos (hrs)	23	24	26

Fuente: Elaboración Propia.

Nota: * El docente, estima que los estudiantes demoran 10 horas en el desarrollo de la actividad semanal (indicado en espacio para pregunta abierta).

De la revisión documental desarrollada respecto de estudios nacionales e internacionales en relación con la velocidad y comprensión lectora, se encontraron parámetros similares para la medición de la velocidad lectora comprensiva de los estudiantes expresada en palabras por minutos (en adelante ppm). Considerando el grado de concentración y la tarea a realizar para la estimación del tiempo requerido, se reconocen los siguientes tipos de lectura y la velocidad promedio que conllevan:

Lectura profunda y reflexiva: se refiere a la variedad de procesos mentales que permiten comprender, integrar, reflexionar y adquirir conocimientos requeridos para el logro de objetivos de la asignatura; incluyen el razonamiento inferencial y deductivo y análisis crítico. (Wolf M. y Barzillai M.; 2009). Velocidad promedio 100 ppm.

Lectura para la apropiación de saberes: También denominada lectura indicial, descrita por

Leyva Ramírez (2009) como un tipo de lectura que no es superficial, que tiene un carácter preconsciente y que prepara para una organización superior, que puede dar lugar a otra lectura más profunda. En este sentido se trata de una lectura necesaria para integrar información fundamental que le permita guiar el proceso de aprendizaje y realización de actividades de acuerdo con los objetivos planteados por el docente. Velocidad promedio 200 ppm.

Lectura de revisión de conceptos o lectura de descubrimiento: También llamadas revisiones panorámicas o exploratorias permiten identificar rápidamente los conceptos claves, fuentes, evidencias. Tienen un marco y enfoque amplio acerca del tema (Guirao Goris, Silamani J. Adolf, 2015). Velocidad promedio 300 ppm.

Lectura superficial (scanning y skimming): para reconocer la estructura del texto o encontrar palabras clave. El skimming se utiliza para buscar las ideas principales de un texto, leyendo los primeros y últimos párrafos. Este tipo de lectura permite agilizar en tres o cuatro veces la velocidad de lectura y el scanning o escaneo, utilizada para encontrar información específica que ya es conocido y no se requiere leer el texto completo (Universia.cl, 2015). Velocidad promedio 400 ppm.

Respecto a audios y videos el tiempo de estudio, la misma plataforma indica que corresponde a la duración del recurso, más el tiempo que requiera tomar apuntes y comprenderlo, siendo aproximadamente el doble de su duración.

Para calibrar los tiempos invertidos por los estudiantes en cada una de las lecturas que realizan en la asignatura, se consideró el tiempo promedio semanal estimado a partir de las encuestas realizadas los estudiantes (TPEE) para cada una de ellas, el tiempo estimado por el docente de asignatura (TED) y el tiempo promedio semanal calculado a partir de las referencias teóricas (PTST). Con estos tres insumos se estimó el tiempo promedio semanal estandarizado para cada lectura que realizan los estudiantes en la asignatura Diseño Curricular. (Ver Tabla 2)

Tabla 2.
Tiempos dedicados a lectura por los estudiantes de Diseño Curricular

Actividad	TPEE (min)	TED (min)	PTST (min)	Promedio (min)	Horas: minutos
Lectura anuncios	58	60	25	48	0:48
Lectura obligatoria	240	180	225	215	3:35
Lectura complementaria	180	120	105	135	2:15
Lectura instrucciones + rúbrica	40	60	7	36	0:36

Fuente: Elaboración Propia.

Del análisis de los cálculos teóricos realizados para las estimaciones de tiempo y los resultados de las encuestas, se establecieron algunas relaciones importantes tales como:

- El valor teórico del tiempo de lectura profunda y reflexiva realizada en la lectura obligatoria semanal es muy coherente con los tiempos estimados por docentes y estudiantes, de tal modo que su cálculo podría ser utilizado como referente para

estimaciones del tiempo de lectura obligatoria.

- El tiempo utilizado en la lectura complementaria es aproximadamente un 30% más que el calculado de forma teórica, lo que probablemente tenga relación con los procesos cognitivos que conlleva realizar asociaciones y esquemas mentales que permiten una mayor apropiación de los conceptos.
- El tiempo empleado por los estudiantes para la síntesis de una lectura profunda y reflexiva, constituye aproximadamente el 50% del tiempo que tardan en hacer la lectura respectiva.

En relación con la categorización de las actividades que realizan los estudiantes según las indicaciones del CRUCH (presenciales v/s autónomas), la única actividad en modalidad online que podría asimilarse a docencia directa es la sesión collaborate, en la cual existe una interacción en tiempo real docente-estudiante vía plataforma virtual; todas las demás actividades son clasificadas como actividades de trabajo autónomo (CRUCH, 2013).

Por último y siguiendo cada una de las etapas llevadas a cabo para la determinación de los tiempos en la asignatura Diseño Curricular, se estimaron los tiempos que invertirán los estudiantes en cada una de las actividades de la asignatura rediseñada Análisis y Diseño Curricular bajo las consideraciones que se detallan a continuación:

Para las actividades de descarga del material de estudio y revisión de información de la plataforma Blackboard se consideraron los tiempos de 1:00 horas y 30 minutos respectivamente, tiempos estimados en la plantilla de rediseño de asignatura Análisis y Diseño Curricular, ya que constituyen actividades que realizan en general los estudiantes del programa de Magíster y existen antecedentes basados en la experiencia docente de que el tiempo requerido por los estudiantes para ellas.

Para la revisión de bibliografía de indagación, también se consideró el tiempo estimado en la plantilla de la asignatura rediseñada, correspondiente a 3:00 horas, dado que los docentes de asignatura, expertos en sus temáticas pueden referir el tipo y cantidad de material que debiera buscar un estudiante para complementar su aprendizaje.

Para determinar los tiempos invertidos por los estudiantes en participación en foros, intercambio con pares y desarrollo de la tarea de acción se realizó a partir del promedio de la estimación docente y el tiempo declarado en las encuestas por los estudiantes, siendo de 1:00, 1:40 y 5:00 horas respectivamente.

Para el tiempo de la sesión de collaborate y la revisión posterior de ella, es considerado el tiempo planificado en la asignatura de 1:30 horas en cada una de estas actividades.

Para la estimación de los tiempos promedio de lectura (anuncios, bibliografía y videos) y su

síntesis, se repitieron los procedimientos y utilizaron las relaciones obtenidas en la determinación de estos en la asignatura Diseño Curricular, tomando como referencia las estimaciones de velocidad lectora de la plataforma de Educación Policial de Argentina, tiempos que corresponden a 6:40 y 3:55 min.

Utilizando los datos obtenidos, el tiempo promedio semanal que invertirán los estudiantes será de 28:45 horas, de modo que en las siete semanas en que se imparte la asignatura sería equivalente a 180 horas, lo que es congruente con la asignación de creditaje de la asignatura, correspondiente a 6 SCT-Chile.

Los procedimientos utilizados para las estimaciones realizadas son fácilmente repetibles dando lugar a la elaboración de un instructivo docente que entrega lineamientos para la estimación de carga y categorización de las actividades, el cual es posible revisar y compartir mediante el siguiente código QR.



CONCLUSIONES

A partir de la investigación llevada a cabo fue posible evidenciar la falta de lineamientos que permitan a los docentes estimar los tiempos de inversión por parte de los estudiantes en las asignaturas dictadas en modalidad online, quedando a su arbitrio la manera en que se operacionaliza la asignatura a su cargo. Si bien este estudio valida la expertiz de los profesionales a cargo, creemos que es un quehacer que debiera gestarse en la reflexión conjunta del claustro de académicos del Programa.

Se constató una discrepancia generalizada entre estudiantes y docentes respecto de los tiempos semanales referidos a lecturas, los que en general resultan ser significativamente distintos, lo que evidencia la importancia de considerar este insumo de información en la estimación de carga académica, a fin de un correcto balance y éxito del proceso educativo.

Si bien la estimación docente respecto del tiempo requerido en algunas actividades se aleja de la realidad de los estudiantes, el tiempo total de la asignatura se ajusta a los créditos asignados para su desarrollo, lo que da cuenta de que hay actividades cuyos tiempos de inversión han sido subestimados y otros sobreestimados, lo que sin duda podría afectar el éxito en el cumplimiento de alguna de ellas, lo que hace evidente la necesidad de contar con un instructivo que aúne criterios, oriente y sugiera mecanismos coherentes para estimar la carga académica de los

estudiantes, considerando los ritmos de los estudiantes, sus perfiles académicos y las habilidades de lectura comprensiva que posean.

Los lineamientos establecidos y el instructivo desarrollado esperan ser un aporte a los docentes a fin de guiar los procesos de implementación de SCT-Chile a nivel microcurricular para asignaturas que son dictadas en modalidad online. Sin embargo, es fundamental el seguimiento de su implementación y ser objeto de análisis mediante la consulta a docentes y estudiantes, para otorgar información valiosa, respecto a la carga académica, tanto como sugerencias para realizar mejoras a la asignatura.

REFERENCIAS

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH (2015). *Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT – Chile*.

García, F.(s/f). *Las tensiones en el reconocimiento de la carga real y de los aprendizajes del estudiante, entre la formación profesional y la formación técnica: la experiencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en El sistema de créditos transferibles. Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Seminario Internacional*, pp. 14-16.

Guirao Goris, Silamani J. Adolf. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura. Ene*, 9(2) <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P., & Vásquez, M. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile*. CRUCH, Santiago, Chile.

OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Páginas 73 a 96.

Plataforma Virtual de Educación Policial de Argentina (s/f). *Espacio del profesor (s/f). Calcular el tiempo de lectura en modalidad on-line*. Recuperado de: <http://policia.chubut.gov.ar:9000/plataforma/mod/page/view.php?id=9031>

Ramírez Leyva, Elsa M. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es

Universia.cl (2015). *Skimming y Scanning: dos estrategias para la leer más rápido*. Recuperado de: <https://www.universia.net/cl/actualidad/orientacion-academica/skimming-scanning-dos-estrategias-leer-mas-rapido-1135053.html>

Wolf M. y Barzillai, M. (2009) "La importancia de la lectura profunda", desafiando a todo el niño: reflexiones sobre las mejores prácticas en aprendizaje, enseñanza y liderazgo, Ed. por Marge Scherer, ASCD

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Elio Yurney Dávila Alfonso

yurney03@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-206X>

Licenciado en Ciencias Naturales y educación ambiental, especialista en gerencia educativa y Magister en Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Docente de Ciencias Naturales, Matemáticas y Artística. Colombia.

Cómo citar este texto: Ensayo.

Dávila Alfonso, EY. (2022). La evaluación como proceso fundamental del aprendizaje. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 45-55. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 25 de junio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 25 de septiembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



LA EVALUACIÓN COMO PROCESO FUNDAMENTAL DEL APRENDIZAJE

ASSESSMENT AS A FUNDAMENTAL LEARNING PROCESS

Elio Yurney Dávila Alfonso

Magister en Educación. Docente de Ciencias Naturales, Matemáticas y Artística. Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-206X>

yurney03@gmail.com

...

Correspondencia: yurney03@gmail.com

RESUMEN

Todo proceso que fije metas y que conlleve al trabajo conjunto e individual de sus participantes, debe contener algunos parámetros que den cuenta de sus resultados, estos parámetros están inmersos en un proceso llamado evaluación. La evaluación es una herramienta que puede permitir el manejo de datos con el ánimo de emitir un juicio de valor sobre el estado de cualquier actividad humana, es decir, caracteriza los resultados de manera comparativa con las metas que se pretenden alcanzar. Los sistemas educativos suelen confiar estos resultados en procedimientos tradicionales cuantitativos, dando mayor relevancia a los procesos que traen consigo el desarrollo a priori de las unidades establecidas y olvidan la importancia del proceso de evaluación como garante del aprendizaje. Por ello dar una mirada reflexiva a este proceso y que además garantice el uso de metodologías activas, puede permitir la búsqueda de ajustes que hagan de la evaluación un instrumento real de mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza, haciendo al estudiante un ente dinámico de sus avances y retrocesos y al docente un constante investigador y crítico de su propio quehacer docente.

Palabras clave: Evaluación, competencia, ambiente de aprendizaje, currículo.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

ASSESSMENT AS A FUNDAMENTAL LEARNING PROCESS

Abstract

Every process that sets goals and that leads to the joint and individual work of its participants, must contain some parameters that account for its results, these parameters are immersed in a process called evaluation. Evaluation is a tool that can allow data management with the aim of issuing a value judgment on the state of any human activity, that is, it characterizes the results in a comparative manner with the goals that are intended to be achieved. Educational systems tend to trust these results to traditional quantitative procedures, giving greater relevance to the processes that bring about the a priori development of the established units and forgetting the importance of the evaluation process as a guarantor of learning. For this reason, giving a reflective look at this process and also guaranteeing the use of active methodologies can allow the search for adjustments that make the evaluation a real instrument for improving learning and teaching, making the student a dynamic entity of their advances and setbacks and the teacher a constant researcher and critic of his own teaching work.

Keywords: Evaluation, competence, learning environment, curriculum.

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM FUNDAMENTAL

Resumo

Qualquer processo que estabeleça metas e que leve ao trabalho conjunto e individual de seus participantes deve conter alguns parâmetros que dêem conta de seus resultados, parâmetros estes imersos em um processo denominado avaliação. A avaliação é uma ferramenta que pode permitir a gestão de dados com o objetivo de emitir um juízo de valor sobre o estado de qualquer atividade humana, ou seja, caracterizar os resultados de forma comparativa com os objetivos que se pretende alcançar. Os sistemas educativos tendem a confiar estes resultados em procedimentos quantitativos tradicionais, dando maior relevância aos processos que permitem o desenvolvimento a priori das unidades estabelecidas e esquecendo a importância do processo de avaliação como garante da aprendizagem. Por isso, lançar um olhar reflexivo sobre esse processo e também garantir o uso de metodologias ativas, pode permitir a busca de ajustes que façam da avaliação um verdadeiro instrumento de aprimoramento do ensino e da aprendizagem, tornando o aluno uma entidade dinâmica própria. contratempos e o professor um constante pesquisador e crítico de seu próprio trabalho docente.

Palavras-chave: Avaliação, competência, ambiente educacional, currículo.

L'ÉVALUATION EN TANT QUE PROCESSUS FONDAMENTAL D'APPRENTISSAGE

Résumé

Tout processus qui fixe des objectifs et qui aboutit au travail conjoint et individuel de ses

participants doit contenir certains paramètres qui rendent compte de ses résultats ; ces paramètres sont immergés dans un processus appelé évaluation. L'évaluation est un outil qui peut permettre la gestion des données dans le but d'émettre un jugement de valeur sur l'état de toute activité humaine, c'est-à-dire qu'elle caractérise les résultats de manière comparative avec les objectifs que l'on veut atteindre. Les systèmes éducatifs ont tendance à faire confiance à ces résultats dans les procédures quantitatives traditionnelles, donnant une plus grande pertinence aux processus qui entraînent le développement a priori des unités établies et oublient l'importance du processus d'évaluation en tant que garant de l'apprentissage. Pour cette raison, porter un regard réflexif sur ce processus et garantir également l'utilisation de méthodologies actives, peut permettre la recherche d'ajustements qui font de l'évaluation un véritable instrument d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement, faisant de l'étudiant une entité dynamique à part entière. échecs et l'enseignant constamment chercheur et critique de son propre travail d'enseignement.

Mots-clé: Évaluation, compétence, environnement éducatif, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La educación ha estado en la constante tarea de formar individuos con el ánimo de que sirvan en su vida laboral de una manera efectiva en el desarrollo de las sociedades. Este tipo de formación utiliza pautas de procesos investigativos que apuntan hacia la consecución de las metas que de manera periódica se trazan algunos gobiernos. De tal manera que evaluar se ha convertido en un parámetro necesario que puede articular de manera efectiva la teoría y la práctica, de hecho, desde su inicio la mayor preocupación esta puesta en hacer de este proceso una herramienta, que aplicada de manera adecuada arroja resultados que puedan compararse con las metas propuestas, es por ello que evaluar es un acto humano al que debe brindársele toda la atención.

El objetivo principal del presente artículo se centra en revisar por un lado y de manera concisa lo que ha sido el proceso de evaluación y su evolución desde currículos que deben propender el aprendizaje autónomo del estudiante y llegar a garantizar el aprendizaje, y que además le dan un sentido al proceso formativo que puede ser de interés individual o colectivo. Para redondear la idea se hace un breve análisis del papel fundamental que cumple el docente en este proceso siendo uno de los protagonistas principales de la educación y un garante del aprendizaje.

Para terminar, se planteará, cómo la evaluación podría articular el aprendizaje, entorno a dar un peso mayor al proceso evaluativo, con el ánimo de convertirse en un elemento que tenga a disposición, la oportunidad como estrategia de mejoramiento y haga de lado el papel discriminatorio, comparativo y frustrante de la misma.

DESARROLLO

¿El haz bajo la manga está en la evaluación?

Un día el hombre soñó surcar por los aires tal cual lo hacen algunos animales y es que muchas personas dieron su vida en un repetido intento por conquistar el mundo aéreo, tanto así que desde niños, los hermanos Wilburt y Orville Wright, crecieron con la mente puesta en este objetivo, pasando por repetidas etapas que les costaron interminables reflexiones, corregían varios de sus errores y hacían más invaluable sus aciertos, juntos eran un grupo inquebrantable, hacían sus actividades aportando desde sus individualidades, trabajaban de sol a sol en sus proyectos, revisaban, ajustaban, desechaban, agregaban, se contradecían y paso a paso fueron construyendo algo que trascendería en la historia.

En el libro escrito por McCullough (2016) se afirma que el 17 de diciembre de 1903, los hermanos Wright, pondrían a prueba su primer modelo piloteable con un comienzo exitoso, sin embargo, faltaban mejorar algunas características por lo cual de aquí en adelante hubo tres vuelos más, que traían consigo el hacer más sólido y seguro alcanzar la meta propuesta que hoy por hoy nos comunica de manera grata por el mundo.

Esta resumida historia pone de manifiesto que cualquier actividad que tenga una meta establecida, debe pasar por un proceso, lo que denota que en cada accionar de la humanidad, deben surgir altos que presupongan un ajuste, estos ajustes deben permitir el afianzar el terreno ganado y el cambiar el rumbo de los retrocesos; esta parte de todo proceso en el que esté inmersa acciones tendientes a la investigación, es la evaluación. Evaluar es una de las acciones más importantes de cualquier proceso; y es que, si los hermanos Wright no hubiesen hecho altos en sus dedicados estudios para confrontar los resultados que iban surgiendo, muy posiblemente la meta a alcanzar hubiese estado opacada de fallidos intentos que no tendrían una consecuencia positiva en el resultado.

El sistema educativo no es ajeno a los procesos de evaluación, por ello se hace necesario afirmar la evaluación como un proceso clave del currículo, de hecho autores como Alemán (2019) creen fundamental orientar el currículo hacia la articulación de la teoría y la práctica en donde se atañe el termino de producción de conocimiento aplicado a la realidad, solo que el mismo autor referencia la realidad como un elemento clasista que separa los grupos por medio de métodos de evaluación. Por ello, para integrar el currículo es necesario buscar mecanismos que guíen un aprendizaje autónomo del estudiante, además que tenga un sentido humano, científico y tecnológico, haciendo de la evaluación una estrategia que integre cada una de las actividades que involucren el enseñar y el aprender.

La evaluación vista de otra manera, debe permitir al estudiante aprender. Jorba (1993) evidencia que la evaluación debe conllevar a cubrir todas las expectativas y necesidades de los estudiantes y no a hacer parte de sus temores y ansiedades que contrario a la motivación que debe despertar se convierte en un arma de control del comportamiento del docente y hacia los estudiantes causando además represión.

Por otra parte, los docentes no encuentran otro sentido diferente al cuantitativo, vacío de

cualidades que estén permeadas de las expectativas de quienes aprenden, lo cual refiere fallas en el proceso de interpretación. Saber aprovechar un proceso evaluativo puede sucumbir en acciones positivas que pueden hacer volar las expectativas de los estudiantes hacia sus metas, tanto; como los aviones de los hermanos Wright.

Algo de historia en el proceso de evaluación

Es importante dar una mirada general a través del tiempo en este proceso, en el cual se puede poner en evidencia un uso deficiente de la evaluación como estrategia de mejoramiento; Bravo (2000), remonta la evaluación como una dinámica que nace a principios de siglo en el ámbito educativo, donde se usó como método de clasificación de los estudiantes en niveles; tanto así que estos sistemas de clasificación que más adelante sobre la época de los ochenta tuvieron un peso importante mediante la creación y aplicación de herramientas llamadas test, que servían como instrumento, que para el caso de la educación Americana definía el futuro educativo y económico de sus estudiantes.

Con estos test nace la evaluación que Bravo (2000) llama, estandarizada, que no, es más, que encajar a todos los estudiantes en una prueba que deberían contestar de la misma acertada manera sin lugar a otro recurso diferente a la memoria.

Afortunadamente con el pasar de los años la educación ha venido cambiando a medida que las sociedades despertaron hacia el sentir de las individualidades, con ello la educación tradicional y la evaluación estandarizada se hace a un lado permitiendo darle un papel protagónico al estudiante como eje fundamental del proceso que busca como lo menciona Moreno (2021) establecer ámbitos educativos participativos, dinámicos y sobre todo formativos, poniendo a la evaluación en dos niveles fundamentales; el primero es permitirle al estudiante su propia evaluación. El segundo consiste en propiciar ambientes de aprendizaje que respeten las individualidades en todas sus formas y que además causen un proceso de retroalimentación de saberes.

Esta idea de evaluación se observa de manera clara en la metodología que sin planearlo trabajaron los hermanos Wilburt y Orville Wright como lo muestra la historia narrada por McCullough (2016), trabajaron bajo el respeto de sus individualidades y aunque no siempre estuvieron de acuerdo buscaron en cada uno sus fortalezas para sacar adelante sus proyectos, estas fortalezas enfocadas en el actual sistema educativo son las llamadas competencias.

Las competencias

Tobon (2013) plantea que las competencias traen implícito un enfoque socio formativo, en donde las personas son el producto de la conjugación entre el contexto social, familiar, político, educativo, etc. Lo cual presupone que no es el ambiente el que moldea a los individuos, si no que los individuos preparados bajo un modelo de competencias socioformativas pueden amoldarse y desenvolverse bajo cualquier ambiente. El individuo entonces se hace más competente en la medida que crea, recrea, pregunta, reinventa, duda y acierta. Por ello la educación y sus currículos deben estar reevaluando de manera permanente sus objetivos y sus contenidos, además de su

proceso evaluativo.

Sin embargo existen autores que ven en las competencias un eje condicionante de intereses políticos y económicos; Alemán (2019) establece que evaluar por competencias es un mecanismo instrumentalizador en donde existen intereses políticos que busca la inserción de individuos que puedan actuar con determinada eficiencia en el mercado laboral, por ello se toma de suma importancia hacer profundas reflexiones que permitan dar un sentido formativo a la evaluación por competencias que formen desde el interés humano y no desde el interés capitalista.

Por otra parte, Muñoz (2017) piensa que es indispensable hacer una reestructuración en la práctica educativa para poder integrar las competencias y realizar un vínculo entre los procesos de aprendizaje y el contexto con el fin de generar impacto y conocimientos que sean significativos.

En la actualidad se puede apreciar, que para que un centro educativo pueda ser más relevante en una nueva idea de educación que en realidad suponga el uso de las competencias tendría según Ochoa (2000) que formar trabajadores competentes; ello presupone trabajar bajo problemas reales con soluciones que surjan del trabajo entre los estudiantes y que además estos problemas sean propios del contexto; además el autor sugiere que las experiencias surgidas del trabajo permitan un aprendizaje basado en la experiencia y que por lo demás sea motivacional. Es así como la evaluación daría un sentido de balance al trabajo realizado y al resultado esperado. Sin embargo, este proceso evaluativo es aún un derrotero en el presupuesto de hacer de la evaluación una oportunidad para el mejoramiento educativo.

Fernández (2017) Plantea que toda evidencia evaluativa debe llevar implícito el proceso, por ello es necesario que el mismo estudiante pueda medir el lugar en el cual se encuentra en un proceso de aprendizaje para saber sus fortalezas y reforzar sus debilidades, hacer despegar el avión no es otra cosa más que señalar que le falta al estudiante para poder volar. Ochoa (2000) sugiere llamarles a estos procesos, indicadores; los indicadores son una lista de conductas que sumadas pueden llegar a definir en el estudiante el alcance de los logros propuestos para determinado tema o asignatura; sin olvidar el proceso de autorregulación que debe tener todo aquel que aprende. No obstante, los actuales sistemas de evaluación están vacíos de lecturas apropiadas del contexto. La misma se debe realizar usando las herramientas que según Iglesia (2019) se adapten a la realidad, desarrollen las competencias requeridas en el entorno profesional, con un enfoque multidisciplinar, que permitan simulación de la realidad como herramienta de aprendizaje, que muestren un avance de la incorporación del Internet de las cosas en el aula, la planificación de la gamificación en el aprendizaje, la anexión de los juegos de aprendizaje, etc.

Todas estas facultades deben permitir una lectura del estado del proceso educativo en cualquier nivel, lo que presupone un análisis general que permita reacomodar el proceso. Según (Salazar, 2018), son múltiples los instrumentos que brindan seguridad para recoger información, tales como: portafolios, diario de clases, entrevistas, cuestionarios, tablas de desempeño, etc; en donde la evaluación tiene la función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación como herramienta que articule el aprendizaje.

Hasta aquí se ha puesto en la mesa de manera general, cómo el proceso de evaluación ha pasado de lo subjetivo a lo objetivo poniendo como eje central de la educación al estudiante, no obstante, es necesario ahondar en el tema bajo la resolución de dos preguntas: ¿el sistema de evaluación como está planteado, fortalece el aprendizaje de los estudiantes? ¿Puede ser la evaluación el haz bajo la manga?

Para resolver estas inquietudes, es necesario dar una mirada reflexiva hacia el papel del maestro como ente protagónico que conduce las reglas a la hora de evaluar sus resultados, dado que la mayoría de los maestros presentan cualidades inadecuadas en el proceso de evaluación y las universidades formadoras de maestros olvidan que el proceso de evaluación es clave en el aprendizaje. De hecho, los maestros que tienen conocimientos sólidos de su área en cuanto al dominio de la misma, muestran mejores resultados referidos al proceso de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes.

Martínez Rizo, F. (2013) reafirma esta idea mencionando que el conocimiento de las concepciones de los profesores es fundamental a la hora de definir sus criterios de evaluación, por ello el autor plantea como de suma importancia el manejo profesional, pedagógico, disciplinario y didáctico, con el ánimo de hacer de la evaluación un mecanismo integrador y participativo que fortalezca y sobre todo trascienda en el aprender de los estudiantes.

Se hace entonces necesario pensar que las fallas en los procesos anteriormente mencionados tienen su origen en las mismas Universidades formadoras de docentes. Vaillant. (2007) hace referencia a la falta de coherencia que existe en las Universidades, debido a que las propuestas y el contexto en el que se desenvuelven los nuevos maestros no posee un engranaje real, por otra parte este mismo autor ve en los sistemas de acreditación una posibilidad abierta a la mejora debido a que en varios países como Argentina, El salvador y Republica dominicana se toma la evaluación de los docentes en ejercicio y de aquellos que se encuentran en formación como herramienta y filtro que mejore la calidad en la prestación del servicio y que además cualifique de manera permanente al personal.

Por otra parte, aunque existen grandes avances teóricos a la hora de reestructurar la evaluación, no ha sido posible asumirla como insumo que permita la adquisición de competencias y por ende el aprendizaje. Apunte. (2021), afirma que la evaluación que predomina en las aulas de clase es meramente tradicional, y su único fin es dar un resultado positivo o negativo del proceso lo cual contamina al estudiante de un sentimiento de frustración y desmotivación. Por ello es necesario un cambio cultural que ponga al docente y a sus mecanismos de evaluación en sintonía buscando un carácter formativo a este proceso.

Según Espinoza (2021) existen 3 campos importantes que deben ser aplicados a la hora de evaluar, el primero es la evaluación del aprendizaje conceptual, el cual requiere una aproximación

cualitativa, porque trabaja esencialmente sobre cómo se interpreta el concepto, o cómo se usa en explicaciones y aplicaciones; el segundo es la evaluación del procedimiento, el cual, se debe realizar con la observación y seguimiento de la ejecución del procedimiento, revisando los análisis logrados y su aplicación, además interesa valorar el esfuerzo, el grado de interés mostrado, el gusto por ejecutar la tarea, el compromiso personal, el cuidado en la ejecución, la persistencia o el afán de superar dificultades; todos estos aspectos, que el alumno va demostrando o ya puso en evidencia en un periodo de aprendizaje.

Y el tercero es la evaluación de las actitudes y los valores, que tiene gran complejidad, pero se intenta valorar la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación con ciertas actitudes o valores y lo que realmente hacen respecto de las mismas.

CONCLUSIONES

La evaluación es el punto central del proceso educativo. No obstante, es necesario quitarle al docente la carga de la evaluación que por lo demás se muestra como inquisidora y permitir la misma participación a los estudiantes. Moreno. (2021), presupone que cuando se le resta el protagonismo al docente como dueño del proceso de evaluación y se permite al estudiante dar una mirada introspectiva de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, se convierte en un mediador, un guía, un supervisor y sobre todo un facilitador de auténticos ambientes de aprendizaje.

Evaluar debe salirse del esquema del papel y el lápiz con largos cuestionarios que refuerzan el aprendizaje memorístico que con el tiempo puede olvidarse y centrarse, en la realización de tareas que se puedan enfocar en el contexto en el que se desarrollan los estudiantes permitiendo aplicar lo aprendido en situaciones reales, en las cuales el estudiante pueda acertar o equivocarse. Dehaene. (2019), asume los errores como causas productivas para el cerebro, solo que enfatiza en que son necesarias acciones evaluativas que tomen el llamado feedback como un accionar que acomoda de mejor manera el conocimiento, enfatiza entre la necesidad de que el ejercicio de estudiar, la evaluación y el error sean asumidos como oportunidades para aprender y no como circunstancias para por medio de una nota sancionar.

Salazar (2018) toma la evaluación como una herramienta curricular que posibilite analizar no solo los resultados del aprendizaje sino también los procesos y diagnósticos correspondientes; además de supervisar las planificaciones curriculares y revisar el quehacer evaluativo docente, mediante un acompañamiento sistemático en el aula.

Además de todo lo anterior es fundamental que las competencias estén inmersas en los procesos evaluativos. Las condiciones de la evaluación de competencias, según Zabalza (2012) menciona que la valoración de la competencia debe hacerse a través de periódicos ajustes hacia la fidelidad del procedimiento, la eficacia del desempeño y la contextualización, además de ello es necesaria la originalidad en la manera como el estudiante aborda los problemas, y la disposición de dispositivos que permitan documentar elementos relevantes.

Tobon (2013) hace un paralelo entre la valoración y evaluación. La primera como un proceso de decisiones personales ante problemas determinados en un contexto, y la segunda como un estado que permite reconocer los aciertos y también los errores; de hecho el autor relaciona los errores como parte fundamental en la construcción de competencias afirmando así el carácter formativo que debe tener toda evaluación, por ello la importancia que tiene que si se aplican verdaderos mecanismos de evaluación que no sean impuestos por el docente sino que además forme en una cultura de reconocimiento de competencias entre los estudiantes.

Fortea (2019) hace especial énfasis en la mejora del proceso de evaluación mediante la aplicación de metodologías didácticas o también reconocidas como metodologías activas, en ellas el centro de formación autónoma está en el estudiante, el docente se destaca por ser un orientador e investigador del proceso que solo pone las cartas sobre la mesa. Estaría allí la hélice, el motor y un par de alas, el resto del proceso lo realiza de manera armónica y autónoma, el estudiante.

Se puede afirmar con certeza que el docente puede hacer constantes reflexiones dentro de su proceso evaluativo recordando que el haz bajo la manga en el cielo del aprendizaje siempre ha estado al alcance de sus manos.

REFERENCIAS

- Apunte, M. E. H. (2021). *Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189-210.
- Bravo Arteaga, A., & Fernández del Valle, J. C. (2000). *La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Psicothema*, 12 (S. 2).
- de Alemán, J. Z., & Carreño, J. S. (2019). *Evaluar por competencia o como potencia. Una mirada reflexiva y crítica. Telos*, 21(3), 544-563.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Siglo XXI Editores*.
- Espinoza Freire, E. E. (2021). *Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Fernández, S. (2017). *Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- FORTEA BAGÁN, Miguel Ángel. *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. 2019*.
- Iglesia Villasol, M. C. D. L. (2019). *Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. Innovación educativa (México, DF)*, 19(80), 93-112.

- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). *La función pedagógica de la evaluación. Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Martínez Rizo, F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- McCullough, D. (2016). *Los hermanos Wright: El libro definitivo sobre los pioneros de la aviación. La Esfera de los Libros*.
- Moreno-Olivos, T. (2021). *Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 223-234.
- Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). *Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086.
- Ochoa, R. F. (2000). *Autorregulación, metacognición y evaluación. Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). *Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. Revista Espacios*, 39(53).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la Investigación*.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 4(2).
- Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). *La universidad de las competencias*.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Diplomante Alma Aurora Hernández Cruz

almaaurahc0873@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0497-6038>

Estudiante. Diplomado en Desarrollo Transfronterizo con enfoque Sostenible. Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas, Universidad Autónoma de Chiapas, México. Administrativa.

Lic. Perla Yamadanty Ruiz Luis

perlaruiz0109@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1950-2337>

PhD. Julio Guillén Velázquez

guillenv@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5669-5196>

PhD. Dorian Francisco Gómez Hernández

dorian.gomez@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-0061>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Hernández Cruz, AA. Ruiz Luis, PY. Guillén Velázquez, J. Gómez Hernández, DF. (2022). Las personas con discapacidad visual y los recursos para estudiar en universidades de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 56-66. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 11 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Acceptado: 6 de septiembre 2022.

Dialnet

LatinREV

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

Publicado: agosto 2022.



latindex

MIAR
Marco de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub

ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google

EconPapers

Academic Accelerator

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL Y LOS RECURSOS PARA ESTUDIAR EN UNIVERSIDADES DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES AND RESOURCES TO STUDY AT UNIVERSITIES IN TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Alma Aurora Hernández Cruz

Estudiante Diplomado. Universidad Autónoma de Chiapas, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0497-6038>

almaaurorahc0873@gmail.com

Perla Yamadanty Ruiz Luis

Licenciada en Ciencias de la Educación. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1950-2337>

perlaruiz0109@gmail.com

Julio Guillén Velázquez

Doctor en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5669-5196>

guillenv@unach.mx

Dorian Francisco Gómez Hernández

Doctor en Sostenibilidad. Universidad Autónoma de Chiapas, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-0061>

dorian.gomez@unach.mx

...

Correspondencia: almaaurorahc0873@gmail.com

RESUMEN

En la presente investigación, se plantea el derecho a la educación de las personas con discapacidad visual y los servicios, recursos didácticos y tecnológicos que el sistema educativo debe ofrecer de acuerdo a la ley, para que puedan estudiar una licenciatura. Se planteó como objetivo sistematizar información sobre los distintos apoyos que ofrecen algunas instituciones de educación superior en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para la atención educativa. Se empleó el enfoque cualitativo con la técnica documental y de entrevista semiestructurada para la recuperación de los datos y los resultados de la investigación muestran que existe una deficiencia en la infraestructura educativa, sobre todo en lo relacionado con los materiales bibliográficos, ya que las bibliotecas y salas de cómputo no cuentan con lectores Braille y otras herramientas que favorecen la accesibilidad. Como conclusión general se puede decir que es muy bajo el índice de personas con discapacidad visual que incursionan en el nivel superior para estudiar una licenciatura, esto porque no cuentan con los recursos didácticos y de apoyo que necesitan para continuar aprendiendo.

Palabras clave: derecho, educación, personas, discapacidad, educación superior.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES AND RESOURCES TO STUDY AT UNIVERSITIES IN TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Abstract

In this research, the right to education for the people with visual impairment, and the services, didactics and technological resources that the educational system must offer according to the law, so that they can study a bachelor's degree, are discussed. The objective was to arrange the information about the support offered by some higher education institutions in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas for educational care. A qualitative approach was used, along with a documentary technique and a semi-structured interview for data recovery. The results show that there is a deficiency in the educational infrastructure, especially related to the bibliographic materials, since the libraries and computer rooms do not have Braille readers and other tools in favor of the accessibility. As an overall conclusion, there is a very low rate of visually impaired people who enter to a higher education such as a bachelor's degree, because they do not have the didactics nor the supporting resources that they need to continue learning.

Keywords: Law, Education, People, Disability, Higher Education.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E OS RECURSOS PARA ESTUDAR NAS UNIVERSIDADES DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Resumo

Na presente investigação, são levantados o direito à educação das pessoas com deficiência visual e os serviços, recursos didáticos e tecnológicos que o sistema educacional deve oferecer de acordo com a lei, para que possam cursar o bacharelado. O objetivo foi identificar a infraestrutura educacional de nível superior na cidade de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Foi utilizado o método qualitativo, apoiado na entrevista semiestruturada e os resultados da pesquisa mostram que há uma deficiência na infraestrutura educacional, principalmente em relação ao apoio para consulta e leitura de material bibliográfico, uma vez que as bibliotecas e salas de informática os sistemas não possuem leitores de Braille e outras ferramentas que favoreçam a acessibilidade. Como conclusão geral, pode-se dizer que é difícil para as pessoas com deficiência visual ingressar no nível superior para cursar uma licenciatura, pois não possuem os recursos necessários para continuar aprendendo.

Palavras-chave: Lei, Educação, Pessoas, Deficiência, Ensino Superior.

LES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE VISUELLE ET LES RESSOURCES POUR ÉTUDIER DANS LES UNIVERSITÉS DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Résumé

Dans la présente enquête, le droit à l'éducation des personnes ayant une déficience visuelle

et les services, les ressources didactiques et technologiques que le système éducatif doit offrir conformément à la loi, afin qu'elles puissent étudier un diplôme, sont soulevés. L'objectif était de systématiser l'information sur les différents supports offerts par certains établissements d'enseignement supérieur à Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, pour l'attention éducative. L'approche qualitative a été utilisée avec la technique documentaire et l'entretien semi-structuré pour la récupération des données et les résultats de l'enquête montrent qu'il y a une carence dans l'infrastructure éducative, notamment en ce qui concerne les matériaux bibliographiques, puisque les bibliothèques et les salles informatiques ne pas de lecteurs Braille et autres outils favorisant l'accessibilité. En conclusion générale, on peut dire que le taux de personnes déficientes visuelles qui accèdent au niveau supérieur pour étudier en licence est très faible, ceci parce qu'elles ne disposent pas des ressources didactiques et d'accompagnement nécessaires pour poursuivre leur apprentissage.

Mots-clé: Droit, Éducation, Personnes, Handicap, Enseignement supérieur.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental que posibilita el acceso a otros derechos. Dada su relevancia social, en el ámbito nacional e internacional existen distintos instrumentos que la garantizan, la promueven y, de manera particular, favorecen la inclusión de las personas con discapacidad.

A nivel internacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece en el Artículo 26 que todas las personas tienen derecho a la educación y que esta debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, así como el respeto a los derechos y libertades fundamentales, sin motivos de discriminación (ONU, 1948).

También, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad resalta en su Artículo 24 que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida [...]

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (ONU, 2008, s.p.).

Los aportes de los instrumentos internacionales son muy importantes, pues permiten que las naciones delinear, orienten políticas y promuevan el desarrollo de prácticas que garanticen la

inclusión educativa de las personas con discapacidad y la igualdad de oportunidades, sin motivos de discriminación.

De manera particular, en el caso de México, la Constitución Política resalta en su Artículo 3° que: *“Toda persona tiene derecho a la educación [y que esta debe ser] además de obligatoria, [...] universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”* (CPEUM, 1917, p.5).

También, la Ley General de Educación menciona en su Artículo 5 que:

“Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (...)

“El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional [...]” (LGE, 2019, pp. 2-3).

En suma, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, destaca en su Artículo 12 la prohibición de cualquier tipo de discriminación en la educación que se imparta y que es tarea de la Secretaría de Educación Pública (SEP):

II. *“Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;”* (...) (LGIPD, 2011, p. 9).

En el caso específico de Chiapas, que es la entidad en la que tuvo lugar esta investigación, la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Chiapas indica en el Artículo 18 que es necesario:

I. *“Garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad, libre de cualquier tipo de discriminación y en igualdad de oportunidades”.*

IV. *“Implementar actividades, programas educativos y de capacitación para adultos, que por su tipo y grado de Discapacidad no puedan incorporarse a los sistemas educativos regulares”.*

VI. *“Proveer de material didáctico de enseñanza y aprendizaje e instrumentos acordes a las necesidades educativas de las personas con discapacidad”.*

VII. *“Equipar planteles y centros educativos con libros de texto y demás materiales en la Lengua de Señas Mexicana y en el Sistema de Escritura Braille, garantizando la existencia de estos materiales en las bibliotecas de escuelas públicas y privadas en todos sus niveles”.* (LIPDEC, 2015, p. 49).

Con lo anterior se resalta el compromiso nacional para garantizar una educación de calidad que llegue a todas las personas, con o sin discapacidad, de modo que cuenten con las mismas oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de sus estudios. También se enfatiza en la importancia de brindar una educación libre de discriminación, con entornos accesibles, apoyos didácticos, técnicos y materiales educativos que sean acordes a las necesidades de esta población y se cuente con personal docente capacitado que acompañe los procesos educativos.

De manera particular, para el estado de Chiapas se resalta la importancia de proveer materiales didácticos e instrumentos acordes con las necesidades de las personas con discapacidad y la dotación de materiales en Braille a las bibliotecas y planteles educativos que serán de gran utilidad para las personas ciegas o con baja visión.

Es por todo esto que la presente investigación es importante, pues aporta elementos que permiten identificar las fortalezas y áreas de oportunidad para el cumplimiento del marco jurídico vigente.

¿Qué es la discapacidad visual?

El concepto de discapacidad ha evolucionado igual que la sociedad. Actualmente la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad lo define como:

(...) “la consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás;” (LGIPD, 2011, p. 2).

En esta misma ley, el concepto de discapacidad sensorial, que incluye a la discapacidad visual, se entiende como:

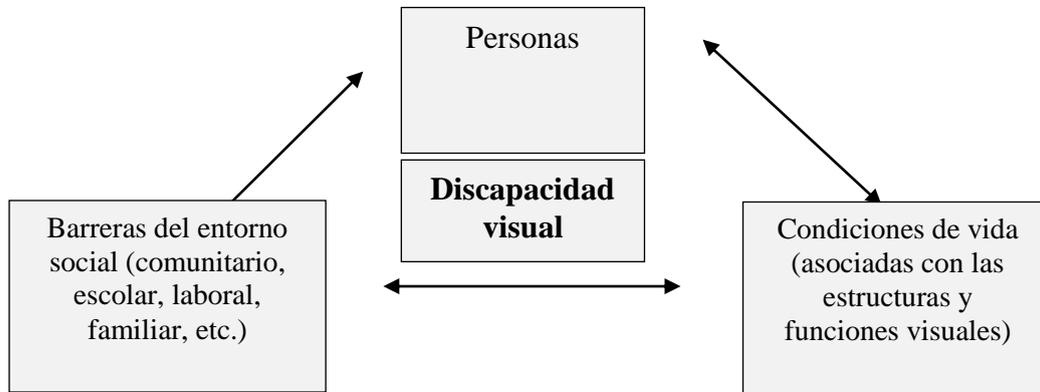
(...) “la deficiencia estructural o funcional de los órganos de la visión [...] así como de las estructuras y funciones asociadas a cada uno de ellos, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.” (LGIPD, 2011, p. 3).

Por lo tanto, es importante resaltar que la discapacidad visual no es una cuestión individual, sino el resultado de la interacción entre las personas, sus condiciones de vida (relacionadas con la afectación de las estructuras y la disminución completa o significativa de las funciones visuales) y las múltiples barreras que limitan o impiden su participación plena, efectiva e igualitaria en los distintos

contextos en los que se desenvuelven.

Imagen 1.

Dimensiones que intervienen en la discapacidad visual



Fuente: Elaboración propia.

Clasificación de la discapacidad visual

La discapacidad visual se presenta en forma de ceguera o baja visión. Las personas con ceguera no reciben ninguna información visual y quienes viven con baja visión, ven significativamente menos aun con el uso de lentes. A partir de esta primera descripción se puede identificar que la discapacidad visual se clasifica en:

- Moderada, cuando las personas realizan tareas con apoyo de iluminación o con el uso de lentes.
- Severa, cuando las personas requieren de distintas ayudas técnicas (lupas, textos en macrotipo, cuadernos con líneas más gruesas etcétera) y modificaciones al ambiente para realizar distintas actividades.
- Y profunda, cuando muestran imposibilidad para realizar tareas visuales finas o gruesas (Lobera Gracida, 2010).

Dada esta diversidad, es que resulta de gran importancia que las personas con discapacidad visual cuenten con distintas ayudas técnicas y pedagógicas que, basadas en sus necesidades e intereses, les permitan participar de manera activa en todos sus entornos.

Las personas con discapacidad visual que son destinatarias de la educación superior

Las personas con discapacidad presentan características diversas, algunas de las más relevantes se describen a continuación.

Sobre la distribución de la población que es destinataria o usuaria de la educación superior se puede destacar que:

- En el país existen 2,691,338 personas con discapacidad para ver aun usando lentes y, de estas, 2, 502,931 (93%) son mayores de 15 años.
- En Chiapas viven 99,666 personas con discapacidad visual y 90,450 son mayores de 15 años (91%) (INEGI, 2020a).
- Considerando que 22,516,914 personas han concluido el nivel medio superior a nivel nacional, sólo el 1.4% (323,340) corresponde a la población con discapacidad visual.
- Aunque en México, 269,715 personas con discapacidad visual cuentan con educación superior, este dato representa únicamente el 1.3% (20,286,950) de la conclusión a nivel nacional.
- En Chiapas, 6,420 personas con discapacidad cuentan con educación media superior y 6,145 con educación superior (INEGI, 2020b).

Sobre las características y necesidades educativas de las personas con discapacidad es posible mencionar que:

- Pueden vivir con ceguera, baja visión o discapacidad múltiple, por ejemplo: sordoceguera o ceguera y discapacidad motriz.
- Su discapacidad pudo originarse por diversas causas, entre las que se incluye el nacimiento, las enfermedades, la edad avanzada y los accidentes.
- Tienen necesidades educativas y ritmos de aprendizaje diversos, es por esto que requieren de distintos apoyos que faciliten el aprendizaje y la interacción con el entorno, por ejemplo: bastones, lectores de pantalla, regletas, punzones, lupas, microscopios, etcétera.
- Las personas con discapacidad utilizan principalmente el Código Braille y materiales auditivos como medios de comunicación y acceso a la información, por lo tanto, las instituciones educativas y las bibliotecas necesitan contar con materiales accesibles.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo. Se recurrió a la técnica documental y de entrevista semiestructurada para recopilar, sistematizar y analizar la información sobre los apoyos técnicos y didácticos con que cuentan algunas instituciones de educación superior establecidas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para atender a la población con discapacidad visual.

Se entrevistó a los responsables del área de servicios escolares, biblioteca y centros de cómputo de las universidades Salazar Narváez y Pablo Guardado Chávez; así como de las Facultades de Arquitectura, Humanidades, Contaduría Pública, Ingeniería, Escuela de Lenguas, Medicina Humana y Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Chiapas.

RESULTADOS

De acuerdo con las entrevistas aplicadas al personal docente y al responsable de la biblioteca de la Universidad Salazar Narváez, se obtuvo la siguiente información:

En relación a la atención que se brinda a las personas con discapacidad visual y al tipo de apoyos que se les proporciona para realizar sus estudios universitarios, las respuestas fueron poco favorables. Al recorrer la biblioteca se observó que no se cuenta con libros de texto adaptados al Código Braille pero se destaca que la institución tiene dos plataformas con libros digitales, entre los que se incluyen audiolibros, que si bien son importantes para favorecer la inclusión, no satisfacen la formación académica de las personas con discapacidad.

Sobre la manera en que las y los estudiantes obtienen textos para su aprendizaje, se menciona que transcriben los libros mediante el dictado o acuden a la biblioteca “Jaime Sabines” para su conversión al Braille.

En la Universidad Pablo Guardado Chávez, no se matriculan estudiantes con discapacidad visual, por ende, tampoco existe material de apoyo para el estudio de alguna de las licenciaturas que se ofertan.

En las facultades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ubicadas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, no se cuenta con lo necesario para que personas con discapacidad estudien sus licenciaturas.

En la Facultad de Humanidades, se encontró la evidencia de una persona con discapacidad visual que estudió la Licenciatura en Comunicación, sin embargo, en la biblioteca y el centro de cómputo no se cuentan con apoyos técnicos y recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje.

Cabe mencionar que, en la biblioteca central de la UNACH, existió una colección de libros en Braille que terminó siendo donada a la biblioteca Jaime Sabines, de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, esto por ser el lugar al que más acuden las personas con discapacidad

CONCLUSIONES

En México existe una legislación que promueve el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin embargo, aún existen barreras que limitan o impiden su ejercicio pleno. Es necesario que las instituciones de educación superior del país, y particularmente las de Chiapas, avancen hacia el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad.

Aunque esta tarea resulta compleja, se puede iniciar con tareas sencillas que permitan generar conciencia y, poco a poco, trabajar en la elaboración de planes, programas de estudio y

proyectos que impacten la infraestructura, tecnología y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad visual.

REFERENCIAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/646405/CPEUM_28-05-21.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población total.

<https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/pt.asp>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b). Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más.

<https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P3Mas.asp>

Ley General de Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lge.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Chiapas.

<https://www.sgg.chiapas.gob.mx/periodico/periodico1218>

Lobera Gracida, J. (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica. CONAFE. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106810/discapacidad-visual.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos

https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

https://www.conapred.org.mx/leyes/convencion_derechos_personas_discapacidad.pdf

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la

redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 3: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



MsC. Lisbet Suárez Milián

lisbetsuarez84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-9656>

Licenciada en Psicología y Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones. Investigadora y Profesora Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, Cuba.

Yalenis Velazco Fajardo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4251-7115>

Regla María Hernández Álvarez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6589-965X>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Suárez Milián, L. Velazco Fajardo, Y. Hernández Álvarez, RM. (2022). Estrés en estudiantes de medicina durante la virtualización. Alternativa para su prevención. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 67-79. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

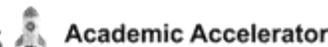
Recibido: 10 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 13 de noviembre 2022.



Publicado: agosto 2022.



ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DURANTE LA VIRTUALIZACIÓN. ALTERNATIVA PARA SU PREVENCIÓN

STRESS IN MEDICINE STUDENTS DURING VIRTUALIZATION. ALTERNATIVE FOR ITS PREVENTION

Lisbet Suárez Milián

Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones. Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4251-7115>

lisbetsuarez84@gmail.com

Yalenis Velazco Fajardo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4251-7115>

Regla María Hernández Álvarez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6589-965X>

...

Correspondencia: lisbetsuarez84@gmail.com

RESUMEN

El enfrentamiento a la pandemia de la Covid-19 unido a la virtualización de la enseñanza, puso en evidencia la manifestación de diversos estados emocionales negativos en los estudiantes de medicina. Hacer frente a esta situación constituye un reto para la Educación Médica. El presente artículo de investigación se propone como objetivos: caracterizar las expresiones de estrés y los modos de afrontamiento de estudiantes de la Carrera de Medicina durante la virtualización de la enseñanza. Demostrar la utilidad de contemplar la educación socioafectiva como estrategia docente en aras de la prevención de estados emocionales negativos. Se realizó un estudio exploratorio descriptivo durante el mes de julio del 2021, tomando como muestra a estudiantes de 2do año de la Carrera de Medicina. Se constató la existencia de niveles de estrés en todos los estudiantes, destacándose como estresores fundamentales aspectos relacionados con la figura del docente, el grupo de compañeros de estudio y factores sociales como expresión de otras desigualdades que impactan en la Educación. Como conclusión fundamental se determinó que la virtualización de la enseñanza ha sido un elemento adicional que ha contribuido a la prevalencia de estados emocionales negativos, para lo cual resulta necesario establecer estrategias que permitan potenciar la educación socioafectiva de los estudiantes, en áreas de su formación integral y bienestar emocional.

Palabras clave: Educación superior, estrés, estudiantes, medicina, socioafectiva.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

STRESS IN MEDICINE STUDENTS DURING VIRTUALIZATION. ALTERNATIVE FOR ITS PREVENTION

Abstract

The confrontation with the Covid-19 pandemic, together with the virtualization of teaching, revealed the manifestation of various negative emotional states in medical students. Facing this situation constitutes a challenge for Medical Education. This research article proposes as objectives: to characterize the expressions of stress and coping modes of medical students during the virtualization of teaching. Demonstrate the usefulness of contemplating socio-affective education as a teaching strategy in order to prevent negative emotional states. A descriptive exploratory study was carried out during the month of July 2021, taking as a sample 2nd year students of the Medicine Career. The existence of stress levels in all students was verified, highlighting as fundamental stressors aspects related to the figure of the teacher, the group of fellow students and social factors as an expression of other inequalities that impact Education. As a fundamental conclusion, it was determined that the virtualization of teaching has been an additional element that has contributed to the prevalence of negative emotional states, for which it is necessary to establish strategies that allow enhancing the socio-affective education of students, in areas of their integral formation and emotional well-being.

Keywords: higher education, stress, student, medicine, socio-affective.

ESTRESSE EM ESTUDANTES DE MEDICINA DURANTE A VIRTUALIZAÇÃO. ALTERNATIVA PARA SUA PREVENÇÃO

Resumo

O enfrentamento da pandemia de Covid-19, aliado à virtualização do ensino, revelou a manifestação de diversos estados emocionais negativos nos estudantes de medicina. Enfrentar essa situação constitui um desafio para a Educação Médica. O presente artigo de pesquisa propõe como objetivos: caracterizar as expressões de estresse e modos de enfrentamento de estudantes da Carreira Médica durante a virtualização do ensino. Demonstrar a utilidade de contemplar a educação socioafetiva como estratégia de ensino para prevenir estados emocionais negativos. Realizou-se um estudo exploratório descritivo durante o mês de julho de 2021, tendo como amostra alunos do 2º ano da Faculdade de Medicina. Verificou-se a existência de níveis de estresse em todos os alunos, destacando-se como estressores fundamentais aspectos relacionados à figura do professor, ao grupo de parceiros de estudo e aos fatores sociais como expressão de outras desigualdades que impactam a Educação. Como conclusão fundamental, determinou-se que a virtualização do ensino tem sido um elemento adicional que tem contribuído para a prevalência de estados emocionais negativos, pelo que é necessário estabelecer estratégias que permitam promover a educação socioafetiva dos alunos, em áreas de sua formação integral e bem-estar emocional..

Palabras-chave: ensino superior, estresse, estudante, medicina, socioafetivo.

STRESS CHEZ LES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE PENDANT LA VIRTUALISATION. ALTERNATIVE POUR VOTRE PRÉVENTION

Résumé

La confrontation à la pandémie de Covid-19, conjuguée à la virtualisation de l'enseignement, a révélé la manifestation de divers états émotionnels négatifs chez les étudiants en médecine. Confronter cette situation constitue un défi pour l'éducation médicale. Cet article de recherche se propose comme objectifs: de caractériser les expressions de stress et les modes de faire face des étudiants en médecine lors de la virtualisation de l'enseignement. Démontrer l'utilité d'envisager l'éducation socio-affective comme stratégie pédagogique afin de prévenir les états émotionnels négatifs. Une étude descriptive exploratoire a été réalisée au cours du mois de juillet 2021, en prenant pour échantillon des étudiants de 2e année de la Carrière de Médecine. L'existence de niveaux de stress chez tous les élèves a été vérifiée, mettant en évidence comme facteurs de stress fondamentaux les aspects liés à la figure de l'enseignant, le groupe de camarades et les facteurs sociaux comme expression d'autres inégalités qui ont un impact sur l'éducation. Comme conclusion fondamentale, il a été déterminé que la virtualisation de l'enseignement a été un élément supplémentaire qui a contribué à la prévalence d'états émotionnels négatifs, pour lesquels il est nécessaire d'établir des stratégies permettant d'améliorer l'éducation socio-affective des élèves, dans des domaines de leur formation intégrale et de leur bien-être émotionnel.

Mots-clé: enseignement supérieur, stress, étudiant, médecine, socio-affectif.

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes universitarios tienen ante sí una alta responsabilidad personal, social y familiar. Asociado al término satisfactorio de sus estudios superiores, hay depositadas expectativas de reconocimiento social y satisfacción a necesidades diversas, pero también la sociedad espera contar con un recurso humano capacitado para enfrentar su misión con calidad. Todo ello, unido a la tensión que significa mantener niveles elevados con respecto a lo que se exige desde la academia, resulta en muchos casos un detonante para la aparición de síntomas psicológicos, los cuales, de no ser atendidos oportunamente, no sólo afectan el bienestar subjetivo del individuo, sino que pueden motivar procesos de rechazo o abandono escolar.

La pandemia de la covid-19, irrumpió de manera abrupta provocando cambios en las dinámicas de vida de las personas e instituciones, en la estructura social, estableciendo una convivencia bajo términos y condiciones diferentes, desconocidos hasta el momento y sin previa preparación. El confinamiento, el distanciamiento social, se incorporaron a la rutina cotidiana de los individuos, viéndose comprometida la satisfacción de necesidades psicológicas esenciales para el desarrollo de los seres humanos, como la interacción y comunicación.

Cuba no quedó ajena a esta realidad desde la aparición de los primeros casos positivos a la covid-19, en marzo del 2020. En este complejo escenario, la educación fue uno de los sectores que más se vio afectado por el impacto de la pandemia. (Vidal et al, 2021; Ordorinka, 2021; Miguel, 2020) Al respecto, la UNESCO (2020) se pronunció, convocando a la búsqueda de alternativas en apoyo a estudiantes, familias y al profesorado en general. En este sentido, otras organizaciones internacionales también demostraron preocupación por las consecuencias que a partir de la emergencia sanitaria estaban teniendo lugar en esta esfera, así como el impacto psicológico y socioemocional en las comunidades educativas. (CEPAL, 2021)

Ante esta nueva realidad, la Educación Médica adoptó la modalidad a distancia como vía para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que asumió un rol activo en el afrontamiento a la pandemia, desarrollando acciones en las comunidades para la prevención de la enfermedad y la promoción de salud. Esto se corresponde con el modelo de formación que se pretende en la universidad cubana (Horruitiner, 2006) y los objetivos del modelo del profesional para la formación del estudiantado universitario de las Ciencias Médicas (MINSAP, 2015).

En uno y otro documento se enfatiza en el perfil amplio que debe caracterizar al egresado de la enseñanza superior, lo cual, junto a otros elementos, se expresa de forma particular en la Carrera de Medicina, en la implicación directa de los estudiantes en las comunidades, desde los primeros años de estudio, para ofrecer soluciones a los problemas de salud de personas, familias y grupos sociales, lo que garantiza su formación integral y humanista.

De esta forma, a partir de la importancia concedida a los elementos abordados y en correspondencia con lo planteado, se presenta la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo contribuir a la prevención de estados emocionales negativos en los estudiantes de medicina durante la virtualización de la enseñanza?

Breve referente teórico.

Diversos estudios desarrollados en diferentes contextos señalan que las actividades docentes mediante el uso de las tecnologías de la información, han constituido un estresor para estudiantes, docentes y directivos. (Robinet y Pérez, 2020; Ticona et al, 2022). En ellos se plantea que la abrupta ruptura del vínculo directo entre estudiantes y profesores, generó malestar emocional y dificultades en la adaptación ante las nuevas condiciones y estrategias de aprendizaje.

Destacan investigaciones que mencionan cómo el impacto en los estudiantes, además de los ya mencionados, está condicionado por otros factores como los recursos económicos con los que cuentan para hacer frente a los nuevos retos. (González y Pérez, 2021). Esto resulta un aspecto importante, pues devela otras problemáticas sociales como las desigualdades en el acceso a recursos, exacerbadas por la pandemia.

En el ámbito de las Ciencias Médicas, los resultados investigativos coinciden con los ya mencionados, a partir de la alta prevalencia en los estudiantes, de respuestas emocionales tales

como: ansiedad, miedo, depresión, sentimientos de frustración y desgaste profesional. (Espinosa et al, 2021; Velastegui y Mayorga, 2021; Pérez et al, 2020)

Tomando como referencia estos hallazgos, resulta necesario concebir dentro del proceso docente-educativo de los estudiantes de medicina, espacios y estrategias que potencien la formación de un estudiante autónomo en su aprendizaje, pero no sólo desde una perspectiva cognitiva del mismo, sino con habilidades para lidiar con situaciones de estrés. Estas ideas se encuentran contenidas en alguna medida en el documento base para el diseño de los Planes de Estudio E (MES, 2016), en el cual se sustenta como idea rectora fundamental la unidad entre la educación y la instrucción.

De esta forma, según plantean Fernández et al. (2009), se trasciende el predominio de un enfoque intelectualista de la educación, el cual no confiere verdadera importancia a la dimensión afectiva en la formación integral de la personalidad. Bajo esta concepción, se podría potenciar buenas prácticas estudiantiles en entornos más adversos o ambiguos como ha sido el caso de la virtualización de la enseñanza.

En la mayoría de las regiones, profesores y estudiantes *“se han visto abocados a un permanente estar conectados que lastra la productividad y la eficacia laboral y de aprendizaje”*. (Ramón, 2020, p.12). La propia investigadora expresa cómo se ha visto amenazado el derecho a la *“desconexión digital”*, lo que atenta contra la salud (desde su concepción más amplia) de los implicados en el proceso docente, y *“produce una serie de efectos: desmotivación, agotamiento, y falta de rendimiento”*. (p. 9)

Ello apunta a la necesidad de contemplar prácticas docentes que incluyan diversas formas de aprendizajes en los entornos virtuales, los cuales constituyen hoy en la comunidad educativa una práctica legitimizada que ha demostrado sus potencialidades. Establecer estrategias que respondan a este nuevo reto, es un deber del profesorado, y constituye a su vez una responsabilidad social de la Universidad en aras del bienestar de sus educandos y la formación integral de los mismos.

Autores como Escorcía y Barros (2020), sostienen que la educación del siglo XXI debe apostar por un aprendizaje permanente, y por tanto no puede estar al margen de las emociones, resultando especialmente importante brindar atención al recurso humano que integra el sistema educativo, los cuales tienen sentimientos y personalidades diferentes.

Siguiendo este planteamiento, una visión humanista de la educación (UNESCO, 2015) conlleva entonces a la integración de las múltiples dimensiones de la existencia humana y asumir el aprendizaje de manera abierta y flexible para propiciar oportunidades y una existencia digna. Implica superar la visión del aprendizaje académico convencional y aceptar otras formas relacionadas con lo emocional, social y ético.

De esta manera, las autoras se muestran totalmente de acuerdo con lo planteado en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (CEPAL, 2018), acerca de la utilidad de promover aprendizajes que

sean duraderos para toda la vida.

En investigaciones actuales en el campo de la Educación Médica, existen pocas referencias acerca de la importancia concedida a los aspectos sociales y afectivos a tener en cuenta en la formación integral de los estudiantes. La mayor parte de los estudios se centran en describir la prevalencia de emociones negativas como respuesta al desgaste profesional y las altas exigencias curriculares que tienen los estudiantes de medicina, pero no a analizar la importancia de promover una educación afectiva en el estudiantado, precisamente para prevenir este tipo de situaciones.

Así lo confirma un estudio bibliométrico realizado por una de las autoras de la presente investigación, con el propósito de determinar en qué medida los aspectos afectivos han sido tenidos en cuenta en la Educación Médica durante la virtualización de la enseñanza, a partir de las principales publicaciones indexadas en la base de datos Pubmed en el período de Enero del 2020 a Julio del 2021 (Suárez et al., 2021) En el mismo se devela que la Educación Médica en esta etapa estuvo centrada fundamentalmente en enfrentar el reto de la virtualización desde la modificación de estrategias curriculares, rediseños de asignaturas y búsqueda de recursos para la instrucción.

El énfasis se depositó en la formación académica del estudiante, haciendo muy poca alusión a lo afectivo, como eje rector en la formación humanista acorde al perfil del egresado. Pudo constatarse la existencia de una visión limitada acerca de la importancia de los aspectos afectivos dentro del proceso docente, mientras que estados de insatisfacción, y emociones negativas en el estudiantado durante la virtualización de la enseñanza, fueron atribuidos a un efecto de la pandemia y no se relacionan con la carencia de un quehacer desde lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

En un estudio dedicado a analizar el rol docente ante la crisis del COVID-19, se afirma que en dicho contexto, el docente no sólo debe ser motivador y guía académico, sino también deberá asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo (Villafuerte et al., 2020). Lo anterior, es válido y necesario que se sistematice como práctica asidua en cualquier escenario educativo, y justifica la necesidad de concebir el PEA privilegiando la importancia concedida a la educación socioafectiva de los educandos, posición teórica a la cual se suscriben las autoras, y que ha sido expresada por Ojalvo (2017, p.3) como:

Proceso educativo intencionado, sistemático y permanente cuyo objetivo es potenciar el desarrollo social, ético y emocional, a partir de la interacción social, en el marco de una cultura y valores deseados, como expresión de la unidad de lo cognitivo, afectivo y valorativo del desarrollo de la personalidad integral y auto-determinada, para facilitar la convivencia, el bienestar personal y social.

La utilidad de contemplar la educación socioafectiva en el seno de una enseñanza virtualizada, se encuentra muy bien descrita por las autoras Morales y Curiel (2018), las cuales han propuesto estrategias socioafectivas factibles de aplicar en estos ambientes de aprendizaje, relacionadas con:

fomentar la comprensión sobre lo que significa estudiar en una enseñanza virtualizada; brindar acompañamiento efectivo como forma de evitar la angustia y la incertidumbre; facilitar información extra sobre materiales didácticos que contribuyan al desempeño académico; promover la colaboración entre estudiantes para solución de problemas y fomentar relaciones interpersonales sanas entre los propios estudiantes y entre estos y los profesores.

METODOLOGÍA.

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo desarrollado durante el mes de julio de 2021. Se emplearon métodos de nivel teórico tales como: analítico –sintético e inductivo- deductivo; y métodos empíricos como: encuesta y entrevista. El instrumento que se aplicó fue el Inventario de Estrés Académico SISCO SV (Adaptado de Barraza 2018). El universo lo constituyeron los estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, y la muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de segundo año de la Carrera Medicina, atendiendo a los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar en el estudio.
- Estudiantes que durante la implementación de la asignatura Psicología General, manifestaron agobio u otro síntoma de insatisfacción asociado al proceso docente durante la virtualización.

Consideraciones éticas: Se tuvo en cuenta los principios éticos de la investigación.

Resultados y su análisis.

Cuestionario Inventario de Estrés Académico SISCO SV. (Adaptado de Barraza 2018)

Los valores obtenidos en la aplicación del cuestionario, demuestran alta prevalencia de estrés en los estudiantes, encontrándose la mayoría en niveles de Medio a Alto, siendo sólo 10 los que consideraron fue poco el estrés percibido, aunque ello no signifique que no hayan existido tensiones asociadas al proceso educativo en esta nueva modalidad, pero no de manera sostenida y con repercusiones negativas como es el caso del otro grupo de estudiantes.

La Figura 1 muestra los principales estresores percibidos, atendiendo a que fueron marcados por todos los estudiantes. Se refleja el porcentaje de estudiantes en las categorías de Siempre, Casi Siempre y A veces, y se identifica con etiqueta interna al gráfico, la cantidad de estudiantes que este porcentaje representa. Como puede apreciarse, de manera general estos estresores se resumen en tres aspectos fundamentales: la figura del docente y su estilo de comunicación, motivación que despierta por la asignatura y forma de evaluación del aprendizaje.

Otro elemento es el relativo al grupo y la calidad de las relaciones que se establecen entre

compañeros de clases, y por último un factor asociado al impacto de otras desigualdades sociales que tienen expresión en el proceso docente.

Todos estos aspectos dignifican la importancia de considerar los aspectos socioafectivos en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede realizarse a través de las diferentes asignaturas, potenciando el trabajo en equipo pero no como formalidad sino como una verdadera práctica, y de igual forma incentivar los espacios de retroalimentación docente, en los cuales se actualice a los mismos en técnicas de comunicación y habilidades asertivas y de empatía que puedan poner en práctica con sus estudiantes y a la vez contribuir a desarrollarlas en ellos, como una habilidad personal para su propio bienestar y desempeño.

Figura 1.

Estresores identificados por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se reflejan los síntomas psíquicos más frecuentes que tuvieron lugar en la muestra de estudio, a partir de la incidencia de los estresores, como reacción de los individuos ante las novedosas circunstancias en las que transcurrió la educación durante este período.

Tabla 1.

Síntomas psíquicos más frecuentes

Síntomas más frecuentes	Cantidad de estudiantes	Frecuencia de aparición del síntoma		
		S	CS	AV
Desgano para realizar las labores académicas	144	98	33	13
Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.	139	40	66	33
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	131	40	54	37

Dificultad para concentrarse	96	20	72	4
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	88	17	38	33
Dolores de cabeza o migraña	84	62	19	3
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	70	5	15	50
Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	66	30	24	12

Leyenda: S (Siempre), CS (Casi siempre), AV (A veces).

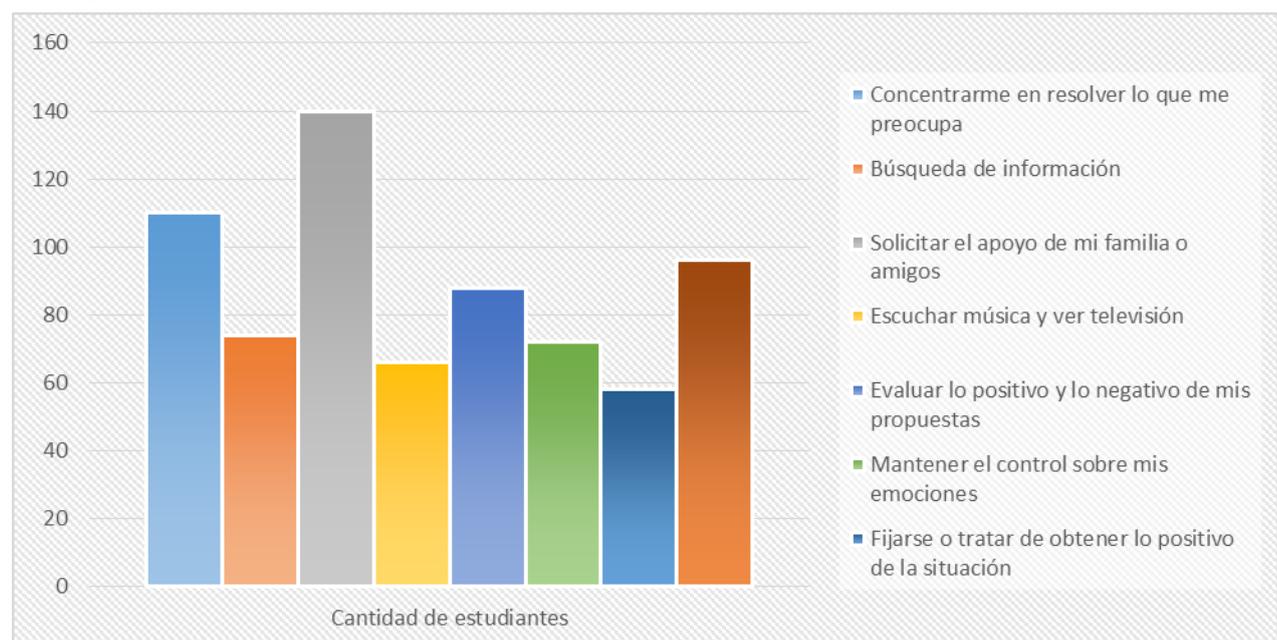
Fuente: Elaboración propia

De manera constante (Siempre) o con regularidad (Casi siempre), suelen utilizarse en mayor medida estrategias de afrontamiento como las que a continuación se señalan en la Figura 2.

Nótese cómo se identifican estrategias centradas en el problema y centradas en las emociones, aunque las primeras tienden a sobresalir, por lo cual asumir como parte de la docencia acciones para potenciar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, puede propiciar un mayor equilibrio entre ambas alternativas de respuesta, contribuyendo a fortalecer un afrontamiento constructivo, en pos de su bienestar psicológico y desempeño docente. Que los estudiantes aprendan a conocerse mejor a sí mismos y a los otros, a lidiar con sus emociones y a controlar la expresión de las mismas en un entorno determinado, favorece su inserción positiva en los diversos contextos de desempeño (personales y profesionales) y constituye un indicador de cuánto se ha contribuido a la formación integral de los mismos.

Figura 2.

Estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes ante el estrés de la docencia



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran cómo los estudiantes de medicina se han sentido sobrecargados durante la virtualización de la enseñanza, existiendo prevalencia de altos índices de estrés, con manifestaciones psíquicas que impactan en su bienestar y desempeño docente. Ello pone la mirada en la necesaria búsqueda de alternativas docentes que resulten efectivas para paliar los efectos negativos que fueron identificados.

Los modos de afrontamiento asumidos que se aprecian como tendencia en los estudiantes, suelen estar más centrados en el problema en cuestión, vinculados a la búsqueda de información y soluciones de carácter práctico. Sin embargo, resulta necesario potenciar el desarrollo del control de las emociones, teniendo en cuenta el contexto social en el que se encuentren inmersos, lo cual será garante de un afrontamiento realmente constructivo. La unidad cognitivo-afectiva está siempre presente ante las diversas situaciones, para las cuales no siempre existe una solución desde la práctica.

Se constata la necesidad de implementar estrategias que permitan llevar a cabo una educación socioafectiva de los estudiantes, de manera tal que esto contribuya a su formación integral y desarrollo personalógico, en aras de estar preparados para enfrentar adversidades y situaciones de cambio a futuro, en consonancia con el perfil del egresado y modelo del profesional al que se aspira.

REFERENCIAS

- CEPAL (Ed) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- CEPAL (Ed) 2018. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- Escorcía, J., y Barros, D. (2020). *Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica*. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (3), 83-97. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/33235>.
- Espinosa-Ferro, Y., Mesa-Trujillo, D., Díaz-Castro, Y & et al. (2021). *Estudio del impacto psicológico de la COVID-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios*. *Rev Cubana Salud Pública*, 46 (Supl 1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662020000500006&lng=es.
- Fernández, MR, Palomero J, Teruel, M. (2009) *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>.

- González, S., Pérez F. (2019). *Tecnoestrés docente: el lado opuesto de la utilización de las nuevas tecnologías por los Docentes del Nivel Medio*. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*. 8(1), 21-35. <https://unibe.edu.py>.
- Horrutiner, P. (2006) *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela
- MES. (2016). *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio "E"*. La Habana.
- Miguel-Román, JA. (2020) *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. L(Esp), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>.
- MINSAP. (2015) *Modelo del profesional para la formación de médicos*. Comisión Nacional de carreras, *Plan de Estudios D*.
- Morales, R. y Curiel, L. (2018). *Educación socioafectiva en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas estrategias factibles de aplicar*. XXVI Encuentro Internacional de Educación a Distancia "Horizonte educativo", Universidad de Guadalajara, México.
- Ojalvo, V. (2017). *La educación como proceso de interacción y comunicación*. En V. Ojalvo, *Comunicación educativa: una invitación al diálogo* (pp. 141-170). La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Ordorika, I. (2020). *Pandemia y educación superior*. *Revista de la educación superior*. 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>.
- Pérez-Abreu, MR., Gómez-Tejeda, JJ., Tamayo-Velázquez, O., et al. (2020). *Alteraciones psicológicas en estudiantes de medicina durante la pesquisa activa de la COVID-19*. 24(4). <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3159>.
- Ramón-Fernandez, F. (2020). *La desconexión digital y docencia universitaria on- line en tiempos de pandemia por la Covid-19: una ilusión más que una realidad*. *Revista de Internet, Derecho y Política*. (32), 1-12. <https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/n32-ramon>.
- Robinet, A., Pérez, M. (2020). *Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19*. *Polo del conocimiento*. 5(12), 637-653. <https://10.23857/pc.v5i12.2111>.
- Suárez, L., Curiel, L & Alonso, L. (2021). *Lo afectivo en la Educación Médica durante la virtualización de la enseñanza*. <https://edumedholquin2021.sld.cu/index.php/edumedholquin/2021/paper/viewFile/286/132>.
- Ticona, M., Zela, N., & Vásquez, L. (2021). *Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19*. *Revista Científica De Sistemas E Informática*. 1(2), 27-37. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i2.161>.

UNESCO (2020). *Interrupción y respuesta educativa*. <http://www.es.unesco.org>.

UNESCO (2015). *Reafirmar una visión humanista. En UNESCO, Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.

Velastegui-Hernández, D., Mayorga-Lascano, M. (2021). *Estados de ánimo, ansiedad y depresión*. 5(9),10. <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1275>.

Vidal-Ledo, MJ., Barciela-González, M de la C., Armenteros-Vera, I. (2021). *Impacto de la OVID-19 en la Educación Superior. Educ Med Super*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864214120210001000.

Villafuerte, J., Bello, J., Ceballos, Y. *Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8(1), 134-150. <http://www.refcale.ulearn.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



MSc. Diana Rodríguez Rodríguez

diana.rodriguez@unae.edu.ec

Docente investigadora. Maestría en Gerencia y liderazgo educacional. Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

PhD. Melvis González Acosta

melvis.gonzalez@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4180-0632>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Rodríguez Rodríguez, D. González Acosta, M. (2022). Experiencias que propician la reflexión docente en el ámbito de las relaciones lógico matemáticas. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 80-90. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 28 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 11 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



EXPERIENCIAS QUE PROPICIAN LA REFLEXIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICAS

EXPERIENCES THAT ENCOURAGE TEACHING REFLECTION IN THE FIELD OF LOGICAL-MATHEMATICAL RELATIONS

Diana Rodríguez Rodríguez
Maestría en Gerencia y liderazgo educacional. Universidad Nacional de Educación, Ecuador
diana.rodriquez@unae.edu.ec

Melvis González Acosta
Doctora en Ciencias sociológicas. Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4180-0632>
melvis.gonzalez@unae.edu.ec

Correspondencia: diana.rodriquez@unae.edu.ec

RESUMEN

Este artículo científico es parte de una investigación en curso que tiene como objetivo compartir las experiencias de los estudiantes en formación docente de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador, con base en sus prácticas de la asignatura de Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, que se realizaron entre marzo-mayo del 2022. La evidencia empírica muestra que la enseñanza de las matemáticas en la educación inicial tiene un enfoque básico o limitado, entendiéndose por esto la aplicación inadecuada de estrategias didácticas variadas que propicien espacios continuos en el aprendizaje. A través de un enfoque cualitativo que parte del relato de vivencias se procura determinar aspectos que contribuyan a mejorar la práctica educativa, partiendo de que los docentes deben orientarse al desarrollo de la lógica matemática de forma interdisciplinaria, contextualizada, relacional, con manejo de la ubicación espacial, etc. y logrando que los niños se centren en el aprendizaje que surge de la vida diaria.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, matemáticas, lógica.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

EXPERIENCES THAT ENCOURAGE TEACHING REFLECTION IN THE FIELD OF LOGICAL-MATHEMATICAL RELATIONS

Abstract

This ongoing research aims to share the experiences of students in teacher training at the National University of Education, Ecuador, based on their practices in the subject of Learning Environments for the development of mathematical logical thinking. The teaching of mathematics in initial education has a basic or limited approach, understanding by this the inadequate application of varied didactic strategies that promote continuous learning spaces. Teachers should focus on the development of mathematical logic in an interdisciplinary, contextualized, relational way, with management of spatial location, etc. getting children to focus on learning that arises from daily life. Through a qualitative approach that starts from the account of experiences, it seeks to determine aspects that contribute to improving educational practice.

Keywords: teaching, learning, mathematic, logic.

EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM A REFLEXÃO DOCENTE NO CAMPO DAS RELAÇÕES LÓGICO-MATEMÁTICAS

Resumo

Este artigo científico é parte de uma investigação em andamento que visa compartilhar as experiências de alunos em formação de professores na Universidade Nacional de Educação, Equador, com base em suas práticas na disciplina de Ambientes de Aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento lógico. matemática, que foram realizada entre março e maio de 2022. A evidência empírica mostra que o ensino da matemática na educação inicial tem uma abordagem básica ou limitada, entendendo-se por isso a aplicação inadequada de estratégias didáticas variadas que promovam espaços contínuos na aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa que parte do relato de experiências, busca-se determinar aspectos que contribuam para a melhoria da prática educativa, partindo do fato de que os professores devem focar no desenvolvimento da lógica matemática de forma interdisciplinar, contextualizada, relacional, com gestão locacional . espaço etc e fazer com que as crianças se concentrem no aprendizado que surge na vida diária.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, matemática, lógica.

DES EXPÉRIENCES QUI FAVORISENT LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE DANS LE DOMAINE DES RELATIONS LOGICO-MATHÉMATIQUES

Résumé

Cet article scientifique fait partie d'une enquête en cours qui vise à partager les expériences

d'étudiants en formation des enseignants à l'Université nationale d'éducation, en Équateur, sur la base de leurs pratiques dans le domaine des environnements d'apprentissage pour le développement de la pensée logique des mathématiques, qui ont été réalisées entre mars et mai 2022. Des preuves empiriques montrent que l'enseignement des mathématiques dans la formation initiale a une approche basique ou limitée, comprenant par là l'application inadéquate de stratégies didactiques variées qui favorisent des espaces continus dans l'apprentissage. À travers une approche qualitative qui part du récit d'expériences, il cherche à déterminer les aspects qui contribuent à l'amélioration des pratiques pédagogiques, en partant du fait que les enseignants doivent se concentrer sur le développement de la logique mathématique de manière interdisciplinaire, contextualisée, relationnelle, avec une gestion de la localisation. .espace etc et amener les enfants à se concentrer sur l'apprentissage qui découle de la vie quotidienne.

Mots-clé: enseignement, apprentissage, mathématiques, logique.

INTRODUCCIÓN

Por pensamiento lógico matemático se entiende las capacidades que los estudiantes van desarrollando asociadas a conceptos matemáticos, de razonamiento lógico, de comprensión y exploración del mundo a través de proporciones, relaciones, etc... logrando potenciar aspectos más abstractos del pensamiento. Para adquirir el pensamiento lógico matemático infantil que (...) "se ocupa de los métodos de razonamiento, suministrando reglas y técnicas que permiten decidir si una argumentación o una deducción es correcta o no" (Gómez Lozano, 2017, p. 6) es necesario alcanzar una serie de aspectos fundamentales como son: el desarrollo de la noción de objeto permanente, la noción y estructuración del espacio y del tiempo, la causalidad y el concepto de número.

En este sentido se manifiestan los referentes teóricos sobre el desarrollo de los procesos lógico matemáticos en educación inicial. Piaget (1975) plantea que *"el proceso lógico matemático se enfatiza en la construcción de la noción del conocimiento, que se desglosa de las relaciones entre los objetos y desciende de la propia producción del individuo"* (p. 20). Esto significa que el niño coordina las relaciones simples que ha creado entre los objetos y a partir de aquí construye el conocimiento lógico matemático; lo cual exige que el docente conozca, oriente y potencie estos procesos en los niños y de esta forma lograr el fortalecimiento de un aprendizaje significativo, autónomo e integral.

Ausubel, Novak y Hasenian (1998) afirman que *"el aprendizaje se basa en la reestructuración activa de los procesos mentales que se suscitan en la estructura cognitiva del ser humano"* (p. 123). De allí que la interacción entre información, conocimientos previos y características personales del individuo, hagan que su aprendizaje sea autónomo y mantenga una relación con objetos y el medio en que se desenvuelve.

Vygotsky y Souberman (2012), mantienen *"que todo aprendizaje escolar tiene su historia previa. Por tanto, el niño en su interacción con el entorno ha construido en forma 'natural' nociones y*

estructuras cognitivas que continúan desarrollándose mediante la enseñanza escolarizada" (p. 21).

Morales (2017) asevera que el docente forma parte del conjunto de actores que intervienen en el desarrollo del pensamiento lógico matemático cuando el niño ya está siendo escolarizado, pero al ya traer experiencias previas debe considerarlas como parte de su aprendizaje y además mantener una actitud crítica frente a la selección de las formas de enseñanza y las estrategias que deben ser creativas y motivadoras del aprendizaje. Lo expresado por Morales (2017) concuerda con el parecer de Lima y Ramírez (2018) para quienes la experiencia del educador debe partir siempre de lo que el niño posee y conoce, con respecto a lo que se pretende que aprenda.

Estos y otros autores hacen énfasis en la necesidad de conocer las etapas o fase del proceso cognitivo de cada niño y frenar la tendencia a la ejecución temprana del cálculo (Lugo, Vilches y Romero, 2019). Se debe partir de lo que el niño conoce de su ambiente y apropiándose de la curiosidad innata.

Se abordaron también los métodos pedagógicos que se trabajan en la primera infancia como Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, Hermanas Agazzi y Froebel que aportaron con una variada gama de iniciativas que permitieron el abordaje teórico a ser enfocados en las planificaciones, actividades aplicadas, etc. En efecto, se estudiaron las estrategias aplicadas en el contexto inicial con método como el juego, la lúdica, las dinámicas, el material didáctico y concreto, que permitieron en el estudiante en formación docente la aplicación en sus actividades de un marco conceptual direccionado a la práctica.

En las prácticas preprofesionales que se realizaron entre marzo-mayo del 2022 de la asignatura de Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento lógico matemático se observó que la enseñanza de la lógica matemática fue limitada con relación a la utilización de estrategias didácticas que permitan el desarrollo adecuado de los procesos mentales. Los docentes operan una noción reduccionista de procesos lógicos matemáticos y su desarrollo en edad escolar inicial, enmarcándolos en procesos como numeración, seriación, conteo y clasificación. A partir de sus prácticas descontextualizadas generan incertidumbre y resistencia ante la matemática aplicada en la primera infancia.

En efecto, se observa en los subniveles posteriores la resistencia hacia la asignatura que conlleva a generar ciertas creencias o concepciones negativas que ponen en riesgo su aprendizaje.

A partir de esta investigación se pretende desarrollar un análisis con base en las experiencias de los estudiantes de formación docentes que permita mejorar sus prácticas preprofesionales en el ámbito de las relaciones lógico matemáticas. Además, se considera que la correcta utilización de las estrategias trae consigo beneficios como el respeto a los ritmos de aprendizaje, la contextualización de los contenidos, etc.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló en el marco de un enfoque cualitativo. Como menciona

Bisquerra (2009) *“un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular (ideográfico), además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo)”* (p. 285), que se centró en una interpretación crítica de las experiencias vivenciadas en torno a la construcción de relatos.

Con una naturaleza interpretativa por dos motivos: el primero, que se atribuye un significado al caso objeto de estudio para descubrir una connotación por parte de quienes lo experimentan, centrándonos en sus experiencias para entender su quehacer. Y segundo, la recolección de información se relaciona directamente con el proceso de análisis, pues el investigador no se limita a ver qué sucede, sino que lo analiza de manera crítica (Bisquerra, 2009).

Para evaluar las competencias matemáticas en la primera infancia (construcción del número y desarrollo de la forma, espacio y medida), la metodología didáctica propuesta está basada en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau la cual presenta como su elemento central ocuparse de problemas para aprender que las matemáticas son una herramienta. Se enfoca en generar un ambiente creativo en las aulas, considerando que el aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados, que alcanza su máxima expresión cuando se desarrolla en la interacción con otras personas, al compartir e intercambiar información y solucionar problemas colectivamente.

Se parte de lo que los niños ya saben acerca del objeto de conocimiento para que lo puedan utilizar, poner en juego sus conceptualizaciones y resolver desafíos que los inciten a producir nuevos conocimientos (Cardoso y Cerecedo, 2008). Se parte de las guías de preguntas reflexivas enfocadas en el desarrollo de la asignatura “Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento lógico matemático”, en la cual se analizaron planificaciones y actividades enfocadas en estrategias didácticas en la primera infancia, con base en actividades enfocadas en land art, GeoGebra y uña taptana. Se contó con 93 participantes, considerando una muestra de análisis para el presente trabajo de 20 estudiantes.

Resultados y discusión

En la presente investigación sobre las experiencias significativas de los estudiantes que se forman para docentes, específicamente en el ámbito de las relaciones lógico matemáticas que se aborda en la Educación Inicial (EI) se manifiesta que es relevante tener un conocimiento sobre las pedagogías que se desarrollan en los centros infantiles para el trabajo con los niños; además, se establecen las estrategias didácticas como una fortaleza del docente con su aplicación en los ambientes, escenarios y contextos educativos enfocados en la primera infancia.

En el marco de la asignatura de Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento lógico matemático se consideró la participación activa de los estudiantes en formación docente en diversas actividades enfocadas en la utilización de recursos como land art, GeoGebra y uña taptana. Estos recursos, materiales didácticos y concretos apoyaron al proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática abordada en la EI con base en las competencias de la construcción del número y espacio, forma y medida que a su vez se relacionaron con las destrezas del currículo de EI para

trabajarlas desde el contexto de una clase.

Otro de los aspectos relevantes fue la construcción de actividades matemáticas con el apoyo de la naturaleza, la misma que aportó con múltiples ideas innovadoras dentro del marco del arte y su relación directa con el ámbito de las relaciones lógico matemáticas. El land art es una expresión artística *“en la que el paisaje y la obra de arte están estrechamente enlazados. Este modo de arte utiliza a la naturaleza como material (...) para intervenir en sí misma”* (Alsina y Salgado, 2018, p. 5). Lo antes mencionado sensibilizó a los estudiantes en formación docente en su entorno más cercano y la utilización adecuada de los recursos naturales, los mismos que se trabajaron con base en la competencia relacionada con la construcción del número y las destrezas que surgen de las nociones número-cantidad.

En estas salidas en contacto con la naturaleza los estudiantes en formación docente exploran, realizan sus propios apuntes de investigación a través de fotografías, captura de sonidos, impresiones y recrean espacios para compartir con otras personas. En este aspecto, se pueden acercar a otros seres vivos, como hormigas, árboles, flores y frutas; una experiencia enriquecedora y de continuo aprendizaje (Barreiro, et al., 2021).

Otra de las actividades se desarrolló con el recurso de la uña taptana. Se constituyó en un material didáctico valioso para la primera infancia, pues a partir de su utilidad numérica generó expectativa con la creación de múltiples actividades donde los niños aprenden el número jugando con el recurso a través del ordenar, seriar, clasificar y correspondencia biunívoca. Es un proyecto Cañari que propicia un conocimiento integral, con el propósito de lograr un intercambio de experiencias entre la cultura y la enseñanza de la matemática, actividades que se relacionaron con las nociones de forma, color, tamaño y número.

Además, se destaca la utilización de GeoGebra como una herramienta interfaz que permite crear actividades en todos los niveles y Educación Inicial no ha sido la excepción. *“Constituye una herramienta innovadora que aproxima al niño a las nociones básicas y operaciones sustanciales de la geometría y medida, construyendo conocimientos según sus necesidades cognitivas”* (Rodríguez, et al., 2021, p.8).

Los estudiantes sistematizaron las experiencias vividas con las actividades planteadas en el contexto del ámbito de las relaciones lógico matemáticas y luego propiciaron una reflexión personal e interiorizada que se denominó “El aquí y ahora experimentado”. El factor esencial que contribuyó a las vivencias y facilitó la creatividad fue la motivación de la pareja pedagógica en la creación de actividades interactivas e innovadoras, apoyadas en la planificación en dicho ámbito de la EI.

En el contexto de los factores significativos se señalan los espacios que aportaron a la construcción de actividades como fue el espacio natural, considerando las nociones de formas, tamaños, ubicación espacial, número-cantidad, que permitieron explorar con libertad los conocimientos. Además, se utilizaron adecuadamente los diversos recursos y materiales digitales que

desarrollaron la imaginación.

Uno de los procesos clave para la reflexión en torno a su experiencia en la asignatura fue la búsqueda de plataformas digitales para crear actividades, con base en las planificaciones que apoyaban la consecución de objetivos educativos con relación al desarrollo de nociones básicas matemáticas. Además de la presentación de dichos recursos desarrollados.

Se destaca que una técnica relevante fue la observación, que formó parte de cada actividad, con el único propósito de generar un impacto positivo en los niños. Quienes debían sentirse seguros y capaces de desarrollar las actividades planteadas, con la libertad de expresar sus ideas y sentimientos de manera creativa.

En el proceso de reflexión en el marco de las experiencias se manifiesta el desarrollo de la lógica matemática en los niños, que fomentan las habilidades y destrezas respondiendo a sus necesidades e intereses. Al momento de realizar las actividades se pretendió acercarlos a un mundo natural y virtual que fortaleciera sus aprendizajes de forma significativa.

Se esperaba que los niños actuaran con seguridad en sí mismos y se encontraran en la capacidad de expresar ideas de manera libre y creativa, en espacios cómodos y ajustados a sus necesidades en el desarrollo de las destrezas en el ámbito de las relaciones lógico matemáticas. La cordialidad, la confianza y seguridad fueron factores relevantes para el adecuado desarrollo de las actividades planteadas y ejecutadas. Mediante la expresión de ideas los niños se sintieron familiarizados con lo realizado, pues el factor común fue pensar en ellos y el desarrollo de las nociones con base en las destrezas y habilidades matemáticas.

Otro de los factores fue el apoyo mutuo, que aportó a ejecutar correctamente cada una de las planificaciones y actividades, mostrando un grado de satisfacción al ver los logros adquiridos por los estudiantes en formación docente y los niños cuando se aplicó la actividad.

El interés por aprender se manifestó cuando se encontraban concentrados en las actividades, a través de su expresión corporal y actitudes que reflejaban su accionar y participación, siendo su actitud positiva para adquirir los conocimientos que permiten el desarrollo adecuado de la clase.

En el contexto de los factores influyentes se menciona a los internos como la motivación de los estudiantes en formación docente por continuar con el proceso de innovación y la aspiración de aprender nuevas formas de enseñanza en el marco de los encuentros realizados. En esta línea, se considera al compromiso y el gusto por aprender, pues a medida que se realizan las actividades se refleja el quehacer educativo como parte del desarrollo profesional y personal, que aporta con mejores iniciativas en el campo laboral y a la vez que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a la toma de decisiones de cada estudiante se considera a la información teórica facilitada por la docente de la asignatura, en la cual se encuentran plasmadas las pautas necesarias para la creación e innovación de las diversas actividades. Otro de los documentos sustanciales en estas prácticas fue el currículo de Educación Inicial, con base en todos los contextos educativos a

nivel nacional que contiene las destrezas, objetivos, estrategias metodológicas, indicadores de evaluación y recursos que serán ajustados de acuerdo a las necesidades de cada docente.

En consideración a las experiencias pasadas se manifiesta su carácter tradicional, se carecía de conocimientos para la planificación y ejecución de actividades. Sin embargo, en la actualidad las prácticas se constituyen como enriquecedoras; los estudiantes en formación docente expresaron su satisfacción al contribuir a producir un aprendizaje significativo en los niños, basado en la cultura, la naturaleza y la utilización de softwares.

La presente experiencia ha cambiado la percepción con base en la riqueza de los conocimientos adquiridos que contribuyeron a la conducta ética profesional en ciertos casos de una forma diferente de pensar frente al modelo tradicional. Se considera la contribución a ideas innovadoras que propician un espacio de crecimiento profesional y personal.

En consecuencia, se aprecia una práctica positiva en torno al trabajo profundo en la planificación y ejecución de las actividades direccionadas al ámbito de las relaciones lógico matemáticas. Los estudiantes en formación docente adquirieron conocimientos, habilidades, valores y creencias para solucionar los problemas, como eje fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

Las reflexiones han permitido manifestar los aspectos positivos y negativos de las prácticas desarrolladas en el marco de las actividades planificadas y ejecutadas, propiciando una mejora en el pensamiento crítico de los estudiantes en formación docentes.

Se recopila toda la información estudiada, aportando nuevos conocimientos para otras personas interesadas en la misma área de desarrollo cognitivo de los niños. Se puede mencionar que la asignatura "Ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento lógico matemático" contribuyó a que los estudiantes conocieran diferentes plataformas para fines pedagógicos.

Es de vital importancia cambiar el modelo tradicional con respecto a las matemáticas y continuar innovando, investigando y analizando diversas estrategias didácticas para facilitar un pleno desarrollo integral de los niños. Por ello es beneficioso la utilización del material digital y del contexto natural, ya que permite profundizar acerca de la asignatura, y fortalecer el aprendizaje del niño de una manera creativa, fomentando la capacidad de razonar y de pensar.

REFERENCIAS

Alsina, A. y Salgado, A. (2018). Land art Math: una actividad STEAM para fomentar la competencia matemática en educación infantil. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 7(1), 1-11.

<http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6/article/view/48/37>

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Primera edición en español (1983). México: Editorial Trillas. Decimoprimera reimpresión.

Barreiro, M., Rodríguez, D., & Garrido, J. (2021). Land Art, paisajes digitales y relaciones lógico-matemáticas en las experiencias de aprendizaje en Educación Inicial. *Runae*, (6), 27 - 40. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/487>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.

Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 47/5 – 25 de noviembre de 2008. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2652EspinosaV2.pdf>

Gómez Lozano, A. (2017). Notas sobre lógica matemática. *Documento de docencia*, 16, 1-22.

Lima-Chica, F. N., y Ramírez-Borbor, M. A. (2018). *Estrategias metodológicas en la iniciación del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial (tesis de licenciatura)*. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/4145>

Lima-Chica, F. N., y Ramírez-Borbor, M. A. (2018). *Estrategias metodológicas en la iniciación del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial (tesis de licenciatura)*. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/4145>

Lugo, Vilches y Romero, (2019). *Didáctica y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Un abordaje hermenéutico desde el escenario de la educación inicial*. *Logos Ciencia & Tecnología*, vol. 11, núm. 3, pp. 18-29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i3.991>

Morales-Parrales, P. M. (2017). *Conocimiento del contenido matemático infantil en docentes de educación inicial, circuito educacional No. 2, Esmeraldas (tesis doctoral)*. Ecuador: PUCESE, Escuela Ciencias de la Educación-Educación Inicial). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/1281>

Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Rodríguez, D. I., Valarezo Encalada, C. M., & Velecela Cordero, D. A. (2021). El refuerzo académico en experiencias de aprendizaje para el Ámbito de relaciones lógico-matemáticas con GeoGebra. *Revista Scientific*, 6(21), 101–123. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.5.101-123>

Vygotsky, L. S., y Souberman, E. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (No. 159.92 VYG)*.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Edmundo Ziede Rojas

edmundoziede@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2770-1435>

Médico especialista en Cirugía General – Magíster en Docencia para la Educación Superior. Jefe del Internado de Cirugía de la Carrera de Medicina, Universidad Austral de Chile, sede Osorno.

Mgter. Victoria Peña Caldera

vpcaldera@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0456-4677>

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Ziede Rojas, E. Peña Caldera, V. (2022). Implementación de MINI – CEX en el internado de cirugía, carrera de medicina. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 91-103. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 6 de septiembre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 18 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



IMPLEMENTACIÓN DE MINI – CEX EN EL INTERNADO DE CIRUGÍA, CARRERA DE MEDICINA

IMPLEMENTATION OF MINI – CEX IN THE SURGERY INTERNSHIP MEDICINE CAREER

Edmundo Ziede Rojas

Médico especialista en Cirugía General. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Universidad Austral de Chile, sede Osorno
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2770-1435>
edmundoziede@gmail.com

Victoria Peña Caldera

Magister en Educación mención Currículum y Evaluación. Universidad Andrés Bello sede República. Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0456-4677>
vpcaldera@gmail.com

...

Correspondencia: edmundoziede@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio corresponde a un artículo científico y su objetivo ha sido implementar un sistema de evaluación auténtica, el mini - CEX, para la asignatura de Práctica Profesional de Cirugía General y Urgencias, en correspondencia con las competencias del perfil de egreso de la Carrera de Medicina de la Universidad Austral de Chile. Las herramientas de evaluación en el lugar de trabajo como el Mini – Clinical Evaluation Exercise (Mini-Cex) representan una alternativa que promueve la observación y la retroalimentación sobre el desempeño del estudiante en escenarios reales. Su implementación ha requerido una fase previa de preparación en los docentes para ser aplicado en los estudiantes. Se utilizó un diseño estudio prospectivo de investigación – acción para la implementación de la herramienta. Se aplicó la evaluación en una cohorte de 8 estudiantes en donde se realizaron 3 evaluaciones durante el internado obteniendo una evaluación inicial global de 6.4 puntos y una evaluación final global de 8 puntos (escala de 1 a 9), además con una alta satisfacción; 8.7 puntos (escala de 1 a 10) por parte de los estudiantes. De lo anterior, se concluye que el uso de evaluaciones formativas y el desarrollo de instancias de retroalimentación permite mejorar el vínculo tutor/estudiante, establece al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, permite la adquisición de competencias clínicas y con un buen grado de satisfacción. Estudios de mayor escala deberán corroborar nuestros resultados.

Palabras clave: Evaluación, formación, enseñanza, cirugía, rendimiento escolar.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

IMPLEMENTATION OF MINI – CEX IN THE SURGERY INTERNSHIP MEDICINE CAREER

Abstract

The present study corresponds to a scientific article and its objective has been to implement an authentic evaluation system, the Mini – CEX, for the subject of Professional Practice of General Surgery and Emergencies, in correspondence with the competencies of the graduation profile of the Career of Medicine of the Austral University of Chile. Workplace evaluation tools such as the Mini – Clinical Evaluation Exercise (Mini – Cex) represent an alternative that promotes observation and feedback on student performance in real scenarios. Its implementation has required a previous phase of preparation in the teachers to be applied in the students. A prospective research-action study design was used to implement the tool. The evaluation was applied in a cohort of 8 students where 3 evaluations were carried out during the internship, obtaining an initial global evaluation of 6.4 points and a final global evaluation of 8 points (scale from 1 to 9), in addition to high satisfaction; 8.7 points (scale from 1 to 10) by the students. From the foregoing, it is concluded that the use of formative evaluations and the development of feedback instances allows to improve the tutor/student bond, establishes the students as the protagonist of the learning process, allows the acquisition of clinical competences and with a good degree of satisfaction. Larger – scale studies should corroborate our results.

Keywords: Assessment, training, teaching, surgery, performance education.

IMPLANTAÇÃO DO MINI – CEX NO ESTÁGIO DE CIRURGIA, CARREIRA DE MEDICINA

Resumo

O presente estudo corresponde a um artigo científico e teve como objetivo implementar um sistema de avaliação autêntico, o mini - CEX, para a disciplina de Prática Profissional de Cirurgia Geral e Emergências, em correspondência com as competências do perfil graduado da Carreira de Medicina pela Universidade Austral do Chile. Ferramentas de avaliação no ambiente de trabalho como o Mini – Exercício de Avaliação Clínica (Mini-Cex) representam uma alternativa que promove a observação e feedback sobre o desempenho do aluno em cenários reais. A sua implementação tem exigido uma fase prévia de preparação dos professores para ser aplicada aos alunos. Um projeto de estudo prospectivo de pesquisa-ação foi usado para a implementação da ferramenta. A avaliação foi aplicada num coorte de 8 alunos onde foram realizadas 3 avaliações ao longo do estágio, obtendo-se uma avaliação global inicial de 6,4 valores e uma avaliação global final de 8 valores (escala de 1 a 9), também com elevada satisfação; 8,7 pontos (escala de 1 a 10) dos alunos. Do exposto conclui-se que a utilização de avaliações formativas e o desenvolvimento de instâncias de feedback permite melhorar o vínculo tutor/aluno, estabelece o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, permite a aquisição de competências clínicas e com bom grau de satisfação. Estudos em maior

escala devem corroborar nossos resultados.

Palavras-chave: Avaliação, treinamento, ensino, cirurgia, educação de desempenho.

MISE EN ŒUVRE DE MINI – CEX DANS LE STAGE DE CHIRURGIE, CARRIÈRE EN MÉDECINE

Résumé

La présente étude correspond à un article scientifique et son objectif a été de mettre en place un système d'évaluation authentique, le mini - CEX, pour le sujet de la Pratique Professionnelle de la Chirurgie Générale et des Urgences, en correspondance avec les compétences du profil de fin d'études de la Carrière de Médecine de l'Université Australe du Chili. Les outils d'évaluation en milieu de travail tels que le Mini – Exercice d'évaluation clinique (Mini-Cex) représentent une alternative qui favorise l'observation et la rétroaction sur la performance des étudiants dans des situations réelles. Sa mise en œuvre a nécessité une phase préalable de préparation chez les enseignants pour être appliquée aux élèves. Une conception d'étude de recherche-action prospective a été utilisée pour la mise en œuvre de l'outil. L'évaluation a été appliquée dans une cohorte de 8 étudiants où 3 évaluations ont été réalisées pendant le stage, obtenant une évaluation globale initiale de 6,4 points et une évaluation globale finale de 8 points (échelle de 1 à 9), également avec une grande satisfaction ; 8,7 points (échelle de 1 à 10) des étudiants. De ce qui précède, il est conclu que l'utilisation d'évaluations formatives et le développement d'instances de rétroaction permettent d'améliorer le lien tuteur/étudiant, établit l'étudiant comme protagoniste du processus d'apprentissage, permet l'acquisition de compétences cliniques et avec un bon degré de satisfaction. . Des études à plus grande échelle devraient corroborer nos résultats.

Mots-clé: Estimation, formation, enseignement, chirurgie, éducation de la performance.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en la experiencia identificada en los estudiantes de Medicina de la Universidad Austral de Chile sede Osorno. Las carreras de la salud constan de 3 ciclos, uno básico, en donde se revisan asignaturas en base a ciencias básicas; uno clínico, en donde se desarrollan las asignaturas propias de la profesión; y un último ciclo profesional o internado, que representa la práctica profesional y en el cual se centra este estudio.

El nudo crítico se ubica en la asignatura de “Práctica Profesional de Cirugía General y Urgencias” correspondiente al internado de 6to año. Se observó y analizó por parte de los investigadores el proceso de evaluación de los estudiantes durante su práctica clínica, identificando varias situaciones que van en desmedro de una evaluación real y auténtica que englobe todas las competencias necesarias para el correcto y mejor desempeño profesional.

En las carreras de la salud muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo en ambientes educativos hospitalarios y debemos tener claro que el “hospital” es un centro de

salud y no un centro dedicado a la docencia, por lo que existen muchos factores desfavorables para el desarrollo de esta. Dentro de las principales dificultades que podemos mencionar están:

1. La falta de tiempo: El tiempo para realizar docencia muchas veces es desplazado por el trabajo asistencial
2. Dificultad de planificación: El hospital es un escenario difícil de planificar desde el punto de vista docente pues muchas veces es impredecible, podemos tener una actividad muy bien pensada para evaluar un paciente, pero este puede irse de alta o fallecer y ya no puede ser parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
3. Escasez de tutores clínicos: En ocasiones un mismo docente debe ser tutor de estudiantes de distintos niveles como alumnos de cursos clínicos, internos de cursos profesionales y estudiantes de postgrado o residentes, los cuales deben ser atendidos de distintas maneras.
4. Falta de infraestructura: Generalmente los centros de salud no están diseñados ni preparados para tener la infraestructura adecuada para llevar a cabo actividades docentes separadas de lo asistencial.
5. Falta de profesionalización: En muchas carreras de la salud los profesionales son referentes técnicos en su área, pero muy pocas veces tienen una formación profesional en docencia, por lo que sus prácticas docentes no son de la mejor calidad.

Este contexto representa un gran desafío en la docencia clínica, sumado a la gran debilidad que se evidencia actualmente en la educación superior para evaluar el aprendizaje profundo de los estudiantes, ya que se utilizan herramientas evaluativas que convierten a los estudiantes en seres pasivos que necesitan más “memorizar” para pasar un examen que “comprender” lo que han aprendido (Flores 2015). Este estudio busca apuntar a la aplicación de herramientas de evaluación auténtica, validadas, confiables, objetivas, equitativas, equilibradas y congruentes que se correlacionen con resultados de aprendizajes claros y concretos, a los que pueda llegar el estudiante una vez completado el proceso de enseñanza – aprendizaje en forma segura.

Existe un grupo de herramientas denominadas “Evaluación en el Lugar de Trabajo” o Workplace Based Assessment, en inglés, las cuales cumplen con los criterios de evaluación auténtica y fueron desarrolladas en los años 90 por el American Board of Internal Medicine (ABIM, 1994) como una forma de evaluar a los residentes de medicina mediante la observación directa de su actividad clínica y una retroalimentación consistente.

Una de las herramientas que se encuentran dentro de este grupo es la “Observación estructurada de la práctica clínica” o mini - Clinical Evaluation Exercises, en inglés (Norcini, 2003), que corresponde a un instrumento que objetiva la adquisición de competencias clínicas por parte de los estudiantes y se correlaciona adecuadamente con otros exámenes utilizados con los mismos fines, además que permite un feedback inmediato y potente que impacta positivamente en los resultados evaluativos del estudiante (Lörwald 2018) por lo que la hace una herramienta atractiva para implementar en nuestro contexto educativo.

Atendiendo a esto, la aplicación del mini – CEX como una herramienta de evaluación formativa, con un proceso de retroalimentación periódico y centrado en el estudiante representa una innovación importante al proceso de evaluación convencional que se realiza hasta la fecha en la asignatura que será intervenida. El objetivo es implementar un sistema de evaluación auténtica, el mini - CEX, para la asignatura de Práctica Profesional de Cirugía General y Urgencias, en correspondencia con las competencias del perfil de egreso de la Carrera de Medicina de la Universidad Austral de Chile.

Breve referente teórico:

La evaluación de competencias en las profesiones de la salud ha ido en aumento en cuanto al desarrollo de la investigación y le evidencia que la respalda (Barrett et al., 2016), además de la innovación que se desarrolla sobre esta (Pinilla et al., 2021).

Esto se debe a varios factores, por un lado la presión que existe sobre las instituciones de educación superior que deben garantizar el egreso de profesionales competentes para la atención en salud (Watling y Ginsburg, 2019) y por otro lado en nuestro país existe una ley que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de la Comisión Nacional de Acreditación (Ley N.º 20129, 2006) y que hace obligatoria la acreditación de las carreras de medicina y pedagogía. Sumado a todo lo anterior se agrega la pandemia COVID 19 que alertó a los sistemas de salud y generó déficit de las prácticas clínicas y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

El propósito de la evaluación durante las prácticas clínicas es determinar el desempeño de los estudiantes e informar qué habilidades se han alcanzado y cuáles podrían mejorar. El material de evaluación en el internado de Cirugía General y de Urgencias se realiza en base a pruebas de selección múltiple y una rúbrica de desempeño, lo que no se correlaciona adecuadamente con los resultados de aprendizaje esperados para estudiantes de medicina de último año (internado) que están “ad portas” de ingresar al mundo laboral. Cabe señalar que al momento de evaluar debemos poner como centro al estudiante, y no al paciente, debemos llevar al estudiante al centro de este ciclo de aprendizaje – evaluación – retroalimentación – mejora y así explotar su potencial y permitir su crecimiento profesional, por lo tanto, se apunta al desarrollo de un aprendizaje profundo.

El aprendizaje profundo se manifiesta en aquel estudiante que es capaz de relacionar conceptos, ideas, técnicas, maniobras, etc. y conectarlos mediante procesos cognitivos superiores para poder resolver problemas (Webb, 2002). Acorde a esta concepción avanzamos hacia la “evaluación auténtica” que es aquella que permite relacionar lo que ocurre en el aula con situaciones problemáticas de la vida profesional y posee tres pilares fundamentales (Villaruel, 2019):

1. Realismo: Se basa en situaciones reales y representativas del contexto profesional en el que se desenvolverá el estudiante.
2. Desafío cognitivo: La evaluación mide niveles cognitivos superiores pues motivan al estudiante a movilizar su conocimiento y transferirlo a su realidad.
3. Juicio evaluativo: La evaluación vinculada al trabajo permite al estudiante desarrollar su

criterio evaluativo de las distintas situaciones a las que se ve enfrentado y así juzgar su propio trabajo y el de sus pares, reflexionando sobre sus mejoras y dándole la autonomía para desarrollar su propio proceso de aprendizaje.

Las “Work – based assessment” o Evaluaciones en el Lugar de Trabajo buscan este objetivo, el estudiante como centro de la dinámica asistencial (Norcini et al, 2003). El Mini – Clinical Evaluation Exercise (Mini - CEX) es una herramienta que ha sido diseñada para la observación directa del desempeño del estudiante en un escenario clínico y luego una retroalimentación inmediata sobre su desempeño (Norcini et al, 2007) lo que permite transformarlo en el protagonista del episodio clínico. Inicialmente esta herramienta se diseñó para su aplicación en postgrado, pero dada su fácil implementación y breve aplicación (10 a 20 min) ha sido replicado su uso en pregrado y varias carreras de la salud (O’Connor et al., 2017; Fuentes et al, 2020; Olascoaga et al, 2017; Baños et al, 2015) demostrando un buen resultado con una confiabilidad, aceptabilidad y viabilidad adecuadas, además de un impacto educacional positivo (Mortaz et al 2019)

El mini – CEX representa un sistema de evaluación innovador para nuestros docentes, que se correlaciona mucho mejor con los resultados de aprendizaje esperados en un estudiante durante su práctica profesional, además permite, como se mencionó anteriormente, poner al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje e involucrar mucho más al docente en la evaluación y retroalimentación respecto al performance del estudiante, lo que no es posible de lograr mediante una prueba de selección múltiple.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un proyecto por parte del equipo investigador para poder implementar esta herramienta evaluativa. Para esto se utilizó una metodología de estudio prospectivo de investigación – acción, que se ejecutó en etapas, como se ha expuesto en la literatura (Walsh et al, 2017):

1. Etapa de difusión y adaptación: El equipo investigador realizó una campaña de difusión sobre mejora y estrategias de evaluación mediante redes sociales hacia el equipo docente y posteriormente, junto al equipo docente, se realizó un proceso investigativo para identificar las competencias requeridas para el internado de Cirugía General y de Urgencias y se decidió utilizar el Mini – CEX adaptándolo con 6 destrezas: Historia clínica, Examen físico, Profesionalismo, Diagnóstico, Habilidades comunicativas, Estructura/organización y una Valoración global, lo que ya había sido utilizado por otros autores (Olascoaga A, 2017).
2. Etapa de capacitación: Ya que representa un sistema de evaluación novedoso se realizó un taller de capacitación online a los docentes, mediante plataforma Zoom ® con una clase de fundamentos teóricos sobre el sistema de evaluación, técnicas de retroalimentación y análisis de videos de donde se aplicaba la nueva herramienta
3. Etapa de aplicación: Se informó a los estudiantes sobre esta nueva herramienta y sus implicancias y se les solicitó su consentimiento para participar de este proyecto. La cartilla

de evaluación con destrezas se transformó en formato digital mediante la plataforma GoogleForm® y se entregó el link a todos los docentes para que la aplicarán. Se entregó un calendario de evaluaciones (Figura 1) a docentes y estudiantes. Se coordinó la primera aplicación del Mini – CEX por parte del docente con asistencia de algún miembro del equipo investigador para resolver cualquier duda o problemática que pudiese ocurrir. Todas las evaluaciones eran realizadas con una retroalimentación inmediata e ingresada a través de la plataforma digital a una planilla Excel para su análisis posterior.

Figura 1.

Distribución de las evaluaciones durante el curso

MES 1		MES 2	MES 3	MES 4	
Evaluación diagnóstica	Mini - CEX		Mini - CEX	Mini - CEX	Examen final

Fuente: Elaboración propia.

4. Etapa de evaluación de la satisfacción: Durante el desarrollo del curso se realizó una reunión con los estudiantes para comentar la impresión que habían encontrado al nuevo sistema, además se reforzó los elementos de la retroalimentación de la primera evaluación en forma personalizada a cada uno. Una vez completado el curso se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes sobre su participación en el proyecto.

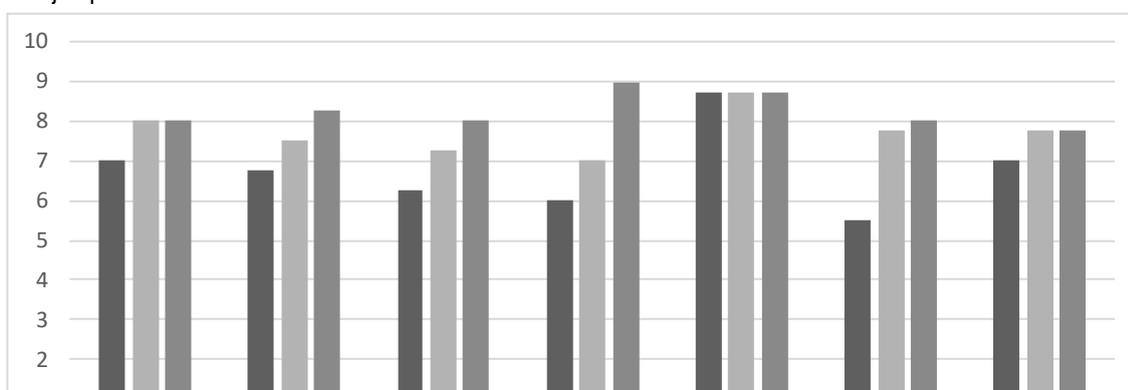
Resultados y discusión:

En total participaron en el estudio 10 docentes de distintas subespecialidades de cirugía, todos formaron parte del taller de capacitación y utilizaron la plataforma digital para recopilar los datos y 8 estudiantes cursando el 11º semestre de la carrera de Medicina. Se realizaron en total 24 aplicaciones del mini CEX, todas las evaluaciones fueron completadas con éxito, 15 exámenes fueron realizados en pacientes hospitalizados, 4 en pacientes ambulatorios y 5 en paciente de urgencia, en 12 evaluaciones el estudiante conocía al paciente con anterioridad y se realizó en pacientes con una amplia gama de diagnósticos.

El promedio global de la primera evaluación fue de 6,4 en comparación a la última que fue de 8 puntos, en escala del 1 al 9. El promedio de los puntajes por categoría se encuentra en el Gráfico 1.

Gráfico 1.

Puntajes por destreza en cada evaluación con el Mini – CEX



Fuente: Elaboración propia

Al momento de definir los rangos de desempeño, se determinó que los tres primeros puntos corresponden a una dimensión denominada “insatisfactoria”, luego los puntos 4, 5 y 6, corresponden a la dimensión llamada “satisfactoria”, y por último los puntos 7, 8 y 9, corresponden a “sobresaliente”, como se observa en el Gráfico 1. Al inicio del curso las destrezas de examen físico, diagnóstico, profesionalismo y estructura, tenían una calificación menor a 7, es decir “satisfactoria”, pero al término del curso el promedio obtuvo una evaluación sobresaliente en todas las destrezas.

También se midió el tiempo que utilizaron los tutores para realizar la observación y entregar la retroalimentación, que en promedio fueron 31,5 +/- 8,5 min de observación/evaluación y 8 +/- 5,4 min en promedio de entrega de retroalimentación.

El uso de la metodología de investigación – acción nos permite, a través de actividades deliberadas, dar un paso atrás y analizar la experiencia (Schon, 1983) para desarrollar mejores resultados (Ramlal y Augustin, 2020). Esta reflexión le da mayor sentido a la experiencia y puede potencialmente terminar en una transformación personal o grupal para los individuos que la desarrollan (Van Velzen, 2017). Esta actividad reflexiva introspectiva desarrolla procesos metacognitivos que están conectados con el pensamiento crítico y la autoevaluación (Ramlal y Augustin, 2020) lo que finalmente nos llevará a poder superar las problemáticas con las que nace nuestro proyecto.

El desarrollo de la etapa de difusión y taller es vital para el éxito de cualquier tipo de evaluación formativa ya que requiere que el docente participe activamente de ciertos roles como planificación evaluativa, socializar la evaluación, analizar las evidencias, retroalimentar al estudiante y reajustar la praxis que son propios de las herramientas de evaluación en el lugar de trabajo.

Los buenos resultados de la estrategia activa de taller se ve describe exitosa en otras experiencias; el desarrollo de actividades interactivas permite que sea más fácil llegar a los docentes, lograr una mejor adherencia a la estrategia enseñada y mejorar la discusión cuando los docentes son de distintas especialidades (Wash et al, 2017) y la mayoría de esto se ve reflejado en que participó el 100% de nuestro cuerpo docente y todas la evaluaciones fueron completadas correctamente y pudieron ser incorporadas al estudio sin inconvenientes.

El uso de aplicaciones como GoogleForm® ha sido una forma innovadora de recolectar datos.

No se encontró en la literatura evidencia del uso de este sistema en recolección de datos en procesos de evaluación educativa pero sí en el registro de antecedentes clínicos, sin embargo, hay que ser cuidadoso con la manipulación de datos sensibles en una plataforma que no nos entrega una seguridad al 100% de que estos no serán robados.

La aplicación del mini – CEX en tres oportunidades fue una propuesta arbitraria por parte el equipo investigado y aceptada por el equipo docente, aunque otras experiencias (Fernández, 2011; Fuentes et al 2020; Olascoaga 2017) presentan un número variable de aplicaciones. No obstante, el desarrollo original del test sugiere para una buena confiabilidad realizar 10 evaluaciones al año (Norcini et al 2003). En el presente proyecto se pudo realizar fácilmente tres evaluaciones en cuatro meses, por lo que solo aumentar en una aplicación por práctica y replicarla en todas las prácticas del año nos daría un registro más confiable.

En relación con los tiempos para realizar la evaluación es un poco elevado, sobre todo respecto a otras experiencias publicadas (Bashir et al, 2021; Olascoaga et al, 2017; Fuentes et al, 2020; Baños et al, 2015), sin embargo, creemos que el entrenamiento de nuestros docentes puede mejorar los tiempos y permitir sea más fácil y atractivo implementar el mini – CEX, sobre todo en escenarios tan hostiles como el Departamento de Emergencias.

Respecto al desempeño propiamente tal, el estudio demostró una mejora de los estudiantes a lo largo de las distintas aplicaciones de la evaluación. Sin embargo, un mal desempeño en la primera aplicación del Mini – CEX puede deberse al desconcierto de que nunca antes habían sido sometidos a este sistema de evaluación y la mejoría posterior al entrenamiento sobre el enfrentamiento a la herramienta. Por otro lado, la retroalimentación entrega herramientas para el mejor desarrollo de las destrezas y por lo tanto el mejor desempeño en la evaluación siguiente (Olascoaga et al 2017; Fuentes et al, 2020).

En cuanto a la satisfacción por parte de los estudiantes se debe destacar el mini - CEX como una herramienta con alto índice de satisfacción (Fuentes et al, 2020; Baños et al 2015) por parte de los estudiantes y que en nuestro estudio demostró ese mismo resultado, pero además fue destacado por los estudiantes la retroalimentación, pues en primer lugar los posiciona en el centro del proceso educativo, les demuestra a los docentes mucho más involucrados con el proceso y les entrega herramientas que los orienta a avanzar en su desempeño (Ramani et al, 2019), por lo que es uno de los elementos que más hemos rescatado para continuar, independiente del tipo de evaluación, realizado continuamente como política institucional.

CONCLUSIONES

El mini – CEX es una herramienta confiable, fácil de aplicar, con alto grado de satisfacción que evidencia en los estudiantes un progreso en la adquisición de competencias, por el hecho de ser una herramienta que ha sido diseñada para la observación directa del desempeño del estudiante in situ, en un contexto real y que además considera la retroalimentación inmediata, lo cual es esencial al

momento de la adquisición de competencias profesionales. Se destaca que, al contar con estas cualidades, este tipo de evaluación ubica al estudiante como actor central del proceso, en concordancia con las actuales orientaciones educativas en educación superior.

Cabe señalar, en cuanto a la implementación analizada, que el desarrollo de la etapa de difusión y taller se ve reflejada en forma exitosa en otras experiencias; el desarrollo de actividades interactivas permite que sea más fácil llegar a los docentes, lograr una mejor adherencia a la estrategia enseñada y mejorar la discusión cuando los docentes son de distintas especialidades (Wash et al, 2017) Sin embargo, presentamos una serie pequeña que no puede definir por completo el sistema de evaluación, pero que sí ha entregado a nivel local información enriquecedora para continuar mejorando como centro educativo. La literatura científica debe continuar dilucidando el impacto real en el desempeño profesional de los estudiantes sometidos a este tipo de evaluaciones.

REFERENCIAS

American Board of Internal Medicine (1994). Guide to Evaluation of Residents in Internal Medicine—A Systems Approach.

Baños, J., Gomar-Sancho, C., Grau-Junyent, J., Palés-Argullós, J. y Sentí, M. (2015). *El mini-CEX como instrumento de evaluación de la competencia clínica: estudio piloto en estudiantes de medicina. FEM: Revista De La Fundación Educación Médica, 18(2), 155-160. doi: 10.4321/s2014-98322015000200012*

Barrett, A., Galvin, R., Steinert, Y., Scherpbier, A., O'Shaughnessy, A., Horgan, M. y Horsley, T. (2016). *A BEME (Best Evidence in Medical Education) review of the use of workplace-based assessment in identifying and remediating underperformance among postgraduate medical trainees: BEME Guide No. 43. Medical Teacher, 38(12), 1188-1198. Doi: 10.1080/0142159x.2016.1215413*

Bashir, K., Arshad, W., Azad, A. M., Alfalahi, S., Kodumayil, A. y Elmoheen, A. (2021). *Acceptability and Feasibility of Mini Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX) in the Busy Emergency Department. Open access emergency medicine: OAEM, 13, 481–486. <https://doi.org/10.2147/OAEM.S321161>*

Fernández Gálvez, G. (2011). *Evaluación de las competencias clínicas en una residencia de pediatría con el Mini-CEX (Mini-Clinical Evaluation Exercise). Archivos Argentinos De Pediatría, 109(4), 314-320. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0325-00752011000400006&lng=es&nrm=iso*

Flores, M. A., Veiga-Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). *Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. Studies in Higher Education, 40(9), 1523-1534. <https://doi.org/10.1080/03075079.20140881348>*

Fuentes Cimma, J., Villagrán Gutiérrez, I., Torres Riveros, G., Riquelme Pérez, A., Isbej Espósito, L., y Chamorro Lange, C. (2020). Evaluación para el aprendizaje: diseño e implementación de un mini-CEX en el internado profesional de la carrera de kinesiología. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 45(3), 22-28. doi: 10.11565/arsmed.v45i3.1683

Ley N° 20129 (2006). SINACES. BCN.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323&idParte=>

Lörwald AC, Lahner F-M, Nouns ZM, Berendonk C, Norcini J, Greif R, et al. (2018) The educational impact of Mini-Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX) and Direct Observation of Procedural Skills (DOPS) and its association with implementation: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 13(6): e0198009. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198009>

Mortaz Hejri, S., Jalili, M., Masoomi, R., Shirazi, M., Nedjat, S. y Norcini, J. (2019). The utility of mini-Clinical Evaluation Exercise in undergraduate and postgraduate medical education: A BEME review: BEME Guide No. 59. *Medical Teacher*, 42(2), 125-142. doi: 10.1080/0142159x.2019.1652732

Norcini, J. y Burch, V. (2007). Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. *Medical Teacher*, 29(9-10), 855-871. doi: 10.1080/01421590701775453

Norcini, J., Blank, L., Duffy, F. y Fortna, G. (2003). The Mini-CEX: A Method for Assessing Clinical Skills. *Annals Of Internal Medicine*, 138(6), 476. doi: 10.7326/0003-4819-138-6-200303180-00012

O'Connor, A., McGarr, O., Cantillon, P., McCurtin, A. y Clifford, A. (2018). Clinical performance assessment tools in physiotherapy practice education: a systematic review. *Physiotherapy*, 104(1), 46-53. doi: 10.1016/j.physio.2017.01.005

Olascoaga, A. y Riquelme, A. (2017). Aplicación longitudinal del Mini Clinical Examination (Mini-CEX) en médicos residentes. *Educación Médica*, 20, 25-28. doi: 10.1016/j.edumed.2017.07.014

Pinilla, S., Kyrou, A., Klöppel, S., Strik, W., Nissen, C. y Huwendiek, S. (2021). Workplace-based assessments of entrustable professional activities in a psychiatry core clerkship: an observational study. *BMC medical education*, 21(1), 223. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02637-4>

Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & van der Vleuten, C. P. (2019). Feedback Redefined: Principles and Practice. *Journal of general internal medicine*, 34(5), 744–749. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04874-2>

Ramlal, A. y Augustin, D. S. (2020). Engaging students in reflective writing: an action research project. *Educ. Action Res.* 28, 518–533. doi: 10.1080/09650792.2019.1595079

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. SchonThe Reflective Practitioner1983. London: Temple Smith.

Van Velzen, J. H. (2017). *Measuring senior high school students' self-induced self-reflective thinking*. *J. Educ. Res.* 110, 494–502. doi: 10.1080/00220671.2015.1129596

Villarroel, Verónica, & Bruna, Daniela. (2019)¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.7294012>

Walsh, E., Foley, T., Sinnott, C., Boyle, S. y Smithson, W. (2017). *Developing and piloting a resource for training assessors in use of the Mini-CEX (mini clinical evaluation exercise)*. *Education For Primary Care*, 28(4), 243-245. doi: 10.1080/14739879.2017.1280694

Watling, C. y Ginsburg, S. (2019). *Assessment, feedback and the alchemy of learning*. *Medical education*, 53(1), 76–85. <https://doi.org/10.1111/medu.13645>

Webb, N. (2002). *Alignment analysis of State F Language Arts Standards and Assessments Grades 5, 8, and 11*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Yenny Yuranny Sánchez Vargas

yurjavi07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9523-4587>

Magister en Informática Educativa por la Universidad Wiener del Perú.
Doctoranda en Ciencias de la Educación – Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Docente de idiomas de la Institución San Alberto Magno, Monquirá- Boyacá.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Sánchez Vargas, YY. (2022). Realidad de la enseñanza del idioma Inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 104-114. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 25 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.

Publicado: agosto 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

latindex

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub

ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google

EconPapers

Academic Accelerator



REALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN ESCUELAS PRIMARIAS RURALES EN COLOMBIA

REALITY OF THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE IN RURAL PRIMARY SCHOOLS IN COLOMBIA

Yenny Yuranny Sánchez Vargas

Magister en Informática Educativa por la Universidad Wiener del Perú. Doctoranda en Ciencias de la Educación – Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Docente de idiomas de la Institución San Alberto Magno, Moniquirá- Boyacá. Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9523-4587>

yuryjavi07@gmail.com

...

Correspondencia: yuryjavi07@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo de revisión es hacer un breve recorrido sobre los inicios de la enseñanza del idioma inglés y la relevancia que se le ha dado a lo largo de este proceso, a su vez este escrito hace un análisis sobre las dificultades y obstáculos que los docentes deben enfrentar en las instituciones de primaria en zonas rurales de Colombia en cuanto a la enseñanza de esta lengua extranjera, se pretende hacer una reflexión y brindar algunos parámetros que los docentes y el gobierno deberían tener presente para brindar una educación que sea pertinente y significativa a los estudiantes de estas zonas rurales que día a día se enfrentan a condiciones poco favorables para una educación con calidad.

Palabras clave: enseñanza primaria, escuela rural, idioma inglés.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

REALITY OF THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE IN RURAL PRIMARY SCHOOLS IN COLOMBIA

Abstract

The objective of this review article is to make a brief summary about the beginnings of teaching English language and the importance through this process, at the same time, this writing makes an analysis about the difficulties and obstacles that teachers have to face in rural primary institutions of Colombia when they have to teach this foreign language. The purpose it is to make a reflection and to bring some clues that teachers and government should take into account to have a relevant and meaningful education to all students of this rural areas which day by day have to face difficult conditions to get an education with good quality.

Keywords: primary school, english language, rural school.

REALIDADE DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAS NA COLÔMBIA

Resumo

O objetivo deste artigo de revisão é fazer um breve passeio pelos primórdios do ensino da língua inglesa e a relevância que foi dada a ela ao longo deste processo, por sua vez esta escrita faz uma análise das dificuldades e obstáculos que os professores devem enfrentar. enfrentam em instituições primárias em áreas rurais da Colômbia em relação ao ensino desta língua estrangeira, pretende-se refletir e fornecer alguns parâmetros que os professores e o governo devem ter em mente para oferecer uma educação relevante e significativa para os alunos dessas áreas rurais áreas que a cada dia enfrentam condições desfavoráveis ??para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: escola primária, ensino de inglês, escola rural.

REALITE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LES ECOLIS PRIMAIRES RURALES EN COLOMBIE

Résumé

L'objectif de cet article de synthèse est de faire un bref tour des débuts de l'enseignement de la langue anglaise et de la pertinence qui lui a été donnée tout au long de ce processus, à son tour cet écrit fait une analyse des difficultés et des obstacles que les enseignants doivent auxquels sont confrontés les établissements primaires des zones rurales de Colombie concernant l'enseignement de cette langue étrangère, il vise à refléter et à fournir certains paramètres que les enseignants et le gouvernement doivent garder à l'esprit pour fournir une éducation pertinente et significative aux élèves de ces zones rurales. des régions confrontées chaque jour à des conditions défavorables à une éducation de qualité.

Mots-clé: école primaire, enseignement de l'anglais, école rurale.

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica que se dio en las últimas décadas del siglo XX, sacudió y en parte desestabilizó el mundo tradicional al que se estaba acostumbrado, este gran cambio trajo consecuencias drásticas que hicieron replantear el papel del docente e incluso el del estudiante frente al conocimiento que se estaba impartiendo y recibiendo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) llegaron con el gran reto de repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. Brindando la oportunidad de ampliar y profundizar los beneficios de la educación, pero a la vez desarrollando un mundo globalizado que hizo indispensable la necesidad de aprender un idioma que fuera universal.

Colombia no podía quedar fuera de este reto y por tal motivo, el ministerio de educación, retomado el Artículo 21 de la Ley General de Educación (1994), se vio en la obligación de replantear y adoptar nuevos lineamientos para la enseñanza del idioma inglés en todos los niveles de las instituciones del país, incluyendo las zonas rurales, dado a que inicialmente este idioma era únicamente impartido en los grados de educación secundaria, es decir de sexto a once.

Haciendo referencia a las zonas rurales y contextualizando un poco el territorio colombiano, de acuerdo con el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), 2014 el 99.6 % del territorio es rural, es decir que de los 114 millones de hectáreas que tiene en total, solo el 12.8 millones de hectáreas pertenecen al sector urbano y el 101.2 al sector rural, un dato extremadamente preocupante si se hace un reconocimiento de las condiciones en las cuales se encuentran los habitantes de estos territorios, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), 2018. EL 15. 8 % del total de la población en Colombia viven en zonas rurales dispersas.

Esta población de campesinos, indígenas, afrocolombianos, se encuentra, en su mayoría, en condiciones poco favorables con problemas de pobreza, hambruna, pocas oportunidades de trabajo y desarrollo social, lo que genera una muy baja calidad de vida y con una gran desventaja frente a las zonas urbanas del país, si bien es cierto que el territorio es más amplio y con una gran población, se observa que las inversiones por parte del gobierno se centran en las grandes ciudades. Sumado a esto, no se puede dejar pasar por alto, el índice de violencia por el conflicto armado, donde cientos ellos han sido despojados de sus tierras, incrementando aún más una terrible desigualdad social.

Según Espíndola, E., & León, A. (2002), existen cifras bastante altas de campesinos que no llegan a niveles de escolaridad, evidenciando un alto nivel de alfabetismo y deserción por falta de educación con calidad, de sostenibilidad y cobertura, un escenario muy complejo de la realidad del presente y de la situación en el futuro que depende de las políticas poco equitativas por parte del gobierno.

Rossi (2018) define la educación como un sistema complejo que involucra a las instituciones y sus actores, siendo el estado, el único responsable a través del ministerio de educación para que, a través de las comunidades, se haga una lectura del entorno generando políticas de inversión que

permitan el desarrollo de estas poblaciones.

Así las cosas, la educación en estas zonas rurales no podría mostrar un panorama ajeno a esta problemática, la falta de inversión educativa en infraestructura y tecnología por parte del gobierno y la falta de garantías hacia los maestros han hecho que se cree una gran brecha entre la educación rural y la educación urbana.

Llevando la mirada un poco más detallada al corazón de la educación, es decir a las escuelas, lugares diseñados para adquirir nuevos saberes, transmitirlos y difundir sus energías transformadoras para el desarrollo de las sociedades, se podría entender que la escuela debe y puede orientar la enseñanza hacia la solución de problemas concretos del mundo real.

Un ideal que si se aborda desde el contexto en que se encuentran las escuelas de zonas rurales se desvanece por la falta de oportunidades y los conflictos sociales, económicos y políticos en los que se encuentra sumergido Colombia, sin dejar pasar, que con la llegada de la pandemia del covid-19 el mundo giro de forma inesperada, de igual manera la educación rural quedo en jaque en cuanto a las condiciones en las que los docentes y estudiantes tuvieron que reinventarse frente al mundo de la tecnología.

Según Burgos (2021) el aumento desaforado de la globalización en línea y la adopción generalizada de modelos de aprendizaje híbridos, permitió que universidades y colegios de todo el mundo, se pudieran adaptar rápidamente con el reto que impuso el Covid, docentes y estudiantes moldearon su pensamiento de enseñanza y aprendizaje tradicional para asumir un nuevo papel frente a la educación en línea. Pero, ¿qué pasó con los estudiantes y maestros de las zonas rurales donde la tecnología no es una aliada para esta situación que tuvo que enfrentar el mundo? Un nuevo golpe y un nuevo reto que asumir para una población tan vulnerable.

Esta situación de la pandemia, deja a la luz la inequidad que existe en la educación en Colombia frente a las zonas rurales y las urbanas, no es fácil competir con estudiantes de colegios privados y públicos de zonas urbanas, que cuentan con todos los recursos tecnológicos y de calidad frente a estudiantes de zonas rurales que no poseen las mismas condiciones.

Si bien es cierto que no se puede desconocer la realidad por la que está atravesando este país y la difícil situación en las zonas rurales, las políticas educativas siguen avanzando y exigiendo estándares de calidad sin importar las condiciones en las que se desarrollen, claro ejemplo se puede observar con las pruebas externas del Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) implementadas por el gobierno nacional año tras año se aplican en todas las instituciones públicas y privadas del país con la finalidad de diagnosticar el nivel académico de los estudiantes y permitir hacer una selección exhaustiva para el ingreso a las universidades públicas de Colombia. Práctica que podría ser muy positiva en un país donde no existiera tanta inequidad y desigualdad en cuanto a las condiciones educativas.

Rey, F. (2018), hace una reflexión que está muy de la mano con la desigualdad que se ve

reflejada en Colombia en cuanto a los exámenes que se realizan a los estudiantes al terminar su ciclo de bachillerato como lo establece la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), él expresa que se debería realizar dicho examen no para titularlos como bachilleres sino como requisito para ingresar a la universidad, allí los estudiantes de zonas rurales no estarían en desventaja en cuanto la variedad y homogeneidad dando prioridad a las expectativas y sueños de cada estudiante sin clasificarlos en niveles que resultan absurdos por el hecho de no estar en las mismas condiciones o equilibrio de los establecimientos educativos privados o urbanos.

Sin embargo, teniendo en cuenta las exigencias demandadas por los gobiernos frente a la enseñanza de un idioma extranjero, las escuelas rurales también entraron en un proceso de regulación y normativización con el propósito de alcanzar los niveles mínimos de calidad. Para ello, se establecieron parámetros, criterios y programas impartidos por el ministerio de educación con el propósito de promover y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, en el marco de los nuevos pilares de estas instituciones.

Durante los últimos años, el aprender el idioma inglés ha abierto la posibilidad de interactuar con otras disciplinas, con otras gentes, con otras culturas, Pensar en la enseñanza del inglés, trae consigo serias implicaciones que van más allá de ser vista tan solo como una materia más, es importante pensar hasta qué punto se puede afectar la enseñanza del inglés con los procesos que se están llevando dentro de las instituciones educativas de primaria en las zonas rurales del país el cual es un verdadero desafío y reto para los docentes de básica primaria, que deben enseñar esta materia sin tener ninguna preparación profesional, es decir que no manejan un idioma extranjero.

La mayoría de docentes de primaria en Colombia, son licenciados en básica primaria, algunos con estudios de postgrado de especialización y maestría. Estos maestros deben enfrentar grandes cambios y retos en su trayectoria personal y profesional, aquellos formadores deben asumir adaptaciones culturales, aislamientos de los contextos sociales y familiares, problemas de infraestructura, violencia, sumado a los conceptos errados que tienen las familias campesinas sobre la educación, entre otros.

Como lo afirma López (2019) un docente de primaria en el área rural, debe ser multitareas para enseñar en varios grados a la vez es decir que los colegios rurales manejan en la primaria, la modalidad multigrado con el modelo de Escuela Nueva, definidas en el decreto 30-20 de 2002. MEN (2014) en donde se establece 32 estudiantes por profesor para zona urbana y 22 estudiantes por profesor para zona rural, de esta manera existen instituciones educativas con un bajo número de estudiantes (22 o menos) con un solo docente atendiendo múltiples áreas que no son de su especialidad como es el caso de inglés y dejando entre dicho el termino de calidad educativa. Sumado a esto, las instituciones no cuentan con los recursos necesarios para que los docentes puedan preparar sus clases de inglés de una manera dinámica, no existen textos, ni mucho menos cuentan con recursos tecnológicos, como si fuera poco, otro asunto que obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes está relacionado con la idea que las familias tienen acerca de la educación de sus hijos, la mayoría de ellos, no ven relevante el aprendizaje, salvo por adquirir conocimientos básicos

en lectura, escritura y matemática elemental.

Sin contar que la promoción automática en las escuelas de primaria afecta el nivel académico de los estudiantes puesto que “todos” deben ser promovidos al grado siguiente, aún sin tener las habilidades de dicha materia.

Todas estas implicaciones, hace que los estudiantes no tengan la oportunidad de obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas de grado once y por lo tanto tampoco asistir a una universidad, viendo su futuro reducido a las labores del campo, como lo han hecho la mayoría de sus familiares.

Retos que deben asumir los docentes de primaria en zonas rurales

Los sistemas educativos deben propiciar la igualdad de oportunidades tanto en zonas rurales como urbanas. Melgarejo (2016) define el sistema educativo como:

“(...) el conjunto de influencias educativas que una persona recibe desde el nacimiento hasta la edad adulta a través de instituciones, agentes y organizaciones formales de una sociedad que transmiten conocimientos, la herencia cultural correspondiente y que influyen en el crecimiento social e intelectual del individuo”.

Es decir el profesor de hoy deberá, en primera medida ser un lector juicioso del contexto para entrelazar el conocimiento, respetando la multiculturalidad, lo que permitirá al estudiante realizar una comprensión más amplia y significativa sobre lo impartido en clase y asimismo le permitirá al docente enriquecer y reflexionar sobre su manera de enseñar

Un docente contemporáneo debe estar consiente que el mundo cambio y por ende debe estar dispuesto y preparado a asumir que el conocimiento se renueva aceleradamente pero que su esencia como formador es lo que le permitirá establecer esa conexión con el mundo contemporáneo. Su papel ahora es de apoyar y motivar al estudiante a discriminar toda la información que le ofrece el internet, debe orientar al educando a convertirse en creador de conocimiento, asumir su papel de instructor, guía y referente.

Un docente que lleva muchos años enseñando en escuelas rurales, debe estar en constante capacitación, su acervo intelectual; su entrenamiento disciplinario para el estudio y la investigación debe ser su responsabilidad para sacar adelante un programa de estudio; su compromiso y su entrega por la causa educativa.

Melgarejo, (2016) plantea que los sistemas educativos deben estar acorde con las necesidades del sistema social. Esta idea refleja que las inversiones en educación deben representar el progreso de la sociedad, de lo contrario se hablaría de un despilfarro económico en los recursos destinados para este fin.

De acuerdo con lo anterior y a manera de clausura temporal, se podrían proponer una serie de ítems en procura de una propuesta de crecimiento orientada a la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas rurales:

- Cambio de método: O sea pasar de métodos expositivos a una pedagogía activa (innovadora). Para ello es necesario desarrollar métodos y actividades innovadoras, plantear currículos que expongan al estudiante en contextos o ambientes que desarrollen la creatividad, que conduzca a verdaderos procesos de formación en aras de adquirir el idioma inglés a través de procesos significativos.
- Cambiar el énfasis en la enseñanza por el énfasis en el aprendizaje; en donde eje central debe ser el trabajo del estudiante, debe ser él quien busque el conocimiento y en donde el papel del docente sea el de orientador o guía que conduce la búsqueda. La tarea del docente se debe centrar en el diseño de actividades que hagan al aprendizaje atractivo e interesante para el estudiante.
- Pasar de un aprendizaje por recepción a uno por descubrimiento y construcción. Es necesario planear contenidos en donde sea posible despertar la pasión por el conocimiento, no se puede subvalorar el método expositivo, pero es necesario buscar el equilibrio entre este y el aprendizaje por descubrimiento y construcción.
- Cambiar de una evaluación por pruebas objetivas a una evaluación por competencias. El maestro debe desarrollar habilidades superiores tales como la abstracción, metacognición, generalización, síntesis, análisis etc. Las pruebas tradicionales no dan cuenta del desarrollo de competencias por lo tanto es necesario buscar mecanismos para evaluar dichas competencias.
- Plantear y desarrollar Actividades de conocimiento aplicables a una realidad (que responda a realidades locales y se proyecten a nivel global).
- Fortalecer el desarrollo e implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Crear ambientes bilingües e interculturales en los colegios de zonas rurales, con el fin de involucrar a los estudiantes a un nuevo contexto con el fin de que tengan una visión diferente del idioma inglés, que les sea significativo en su diario vivir.

CONCLUSIONES

Una buena conexión entre el mundo de la tecnología, los idiomas y la parte humana es el nuevo paradigma que necesita el mundo entero, no olvidar que se necesita la parte afectiva, la parte emocional para poder desarrollar conocimiento que signifique y dignifique al ser humano en su totalidad. La mayoría de los estudiantes en áreas rurales, carecen de motivación debido a que no le dan la importancia al inglés como un lenguaje global, no existe una idea de emancipación que permita ver al inglés como una oportunidad de aprendizaje para el progreso. Los docentes, desde los primeros años de escolaridad, deben motivar a sus estudiantes en la importancia del aprendizaje de

una segunda lengua, como producto de progreso que pueden propender la exploración de nuevas culturas e intercambio de saberes.

Algo muy relacionado con lo que sugieren Majid, Muhammad, Puteh y Bunari (2008) sobre la hipótesis del filtro de afectividad, en el cual afirma que los estudiantes que están motivados, llenos de confianza y con una autoestima alto sin niveles de ansiedad, su proceso de aprendizaje será óptimo de lo contrario no será exitoso.

Colombia debe estar abierto a implementar alternativas que favorezcan el desarrollo equitativo de la educación rural. La OCDE (2016) en los aspectos por mejorar habla de igualdad de oportunidades de aprendizaje y expresa su preocupación por la calidad de la educación en áreas rurales, con rendimientos realmente bajos y altos índices de deserción escolar. Esta entidad plantea apostar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los lugares menos favorecidos, trabajando de la mano de las familias y reestructurando las modalidades flexibles.

Indispensable dar una mirada a la infraestructura de los colegios rurales que en su mayoría no se encuentran en condiciones dignas para atender orientaciones académicas, y aunque el Plan Decenal de educación rural en Colombia (2006- 2016) sugiere que las escuelas rurales están en la necesidad de contar con una infraestructura apropiada, con recursos tecnológicos y didácticos para un mejor aprendizaje, la verdad es otra, y los colegios no cuentan con estos implementos para enseñar clases de manera adecuada ni motivadora para los niños campesinos del país.

Con el fin de sobrellevar todas estas dificultades que se presentan en aquellas zonas rurales y sabiendo que el inglés puede llegar a ser algo abstracto para los niños, las aulas especializadas y los laboratorios deberían ser una norma sin excepción alguna, para que, de esta manera, haya una integración de saberes significativos, no solo con textos sino también material didáctico en inglés que decore los ambientes y estimule el aprendizaje, esto junto con los programas que tomen las particularidades de las zonas rurales, es decir, que el contexto en el que se desarrolla el estudiante, sea la base para crear nuevos escenarios que le signifiquen y lo llenen de motivación al enfrentarse al aprendizaje a un nuevo idioma.

Oppenheimer, A. (2010). Realiza un recorrido por varios modelos educativos de distintos países y hace una reflexión muy acertada con los ejemplos que pone este periodista, los cuales, concuerdan que el éxito y los logros que han tenido estos países se deben exclusivamente a la educación y resalta la respuesta de la presidenta de Finlandia cuando la entrevistaron y le preguntaron cómo habían hecho para pasar a ser uno de los países con más alta exportación en tecnología siendo antes un país exportador de madera, su dialogo fue tan simple como “Educación, educación, educación”.

Definitivamente un país que le apueste a la educación, como lo planteó la presidenta de Finlandia, es una nación que está destinada al éxito, a salir de la pobreza tal y como lo hicieron muchos países, entrevistados por este autor. Ambicionar un país como Finlandia u otras naciones

que le apostaron a la educación de calidad es algo cándido mientras las prioridades no cambien en un país con grandes potenciales como Colombia pero que tiene olvidado sus raíces y en abandono a la población más vulnerable y necesitada. Mientras las nuevas tendencias del sistema educativo no se adapten de forma equitativa entre zonas rurales y zonas urbanas, siempre existirá un abismo en medio de las dos que les impedirá unirse para lograr una equidad por la cual tanto han hablado grandes mandatarios.

REFERENCIAS

Burgos, J. B. (2021). *Percepciones en torno a una educación remota ya una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso*. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 25-39.

DANE (2018) *Censo Nacional de población y vivienda 2018*. Tomado de: <https://dane.gov.co/files/censo2018/información-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3raentrega.pdf>

Espíndola, E., & León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. *Revista Iberoamericana de educación*.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) (2014) *Tan solo el 0.3 por ciento de todo el territorio colombiano corresponde a áreas urbanas*: IGAC

Ley General De Educación. (1994)

López Niño, L. (2019). *Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes*. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 91-109.

Majid, N. A., Muhammad, F., Puteh, F., & Bunari, G. (2008). *Instilling interest in English among ESL students in rural community: A collaboration between higher learning institution and a community in Malaysia*. Malaysia: Johor Ed.

Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Aportes del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en Educación Rural*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-45850.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (26 de Julio de 2014 s.p.). *Escuela Nueva*. Bogota, D.C., Colombia.

OCDE, M. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las, 12.

Rey, F. (2018). Sistemas educativos decentes. España: Editorial Fundación Santillana.

Rossi, C. (2018). Cuáles son los componentes esenciales subyacentes de un sistema educativo

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Jacqueline María Umaña Torres

jacqui171099@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3080-3459>

Universidad Nacional de Costa Rica.

Karina Guzmán Berasaluce

karinagb04@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9647-710X>

Universidad Nacional de Costa Rica.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Umaña Torres, JM. Guzmán Berasaluce, K. (2022). Discapacidad y naturalización: técnicas didácticas y evaluativas basadas en la neuroeducación. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 115-134. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 10 de octubre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 13 de noviembre 2022.



Publicado: diciembre 2022.



DISCAPACIDAD Y NATURALIZACIÓN: TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS BASADAS EN LA NEUROEDUCACIÓN

DISABILITY AND NATURALIZATION: DIDACTIC AND EVALUATIVE TECHNIQUES BASED ON NEUROEDUCATION

Jacqueline María Umaña Torres
Universidad Nacional de Costa Rica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3080-3459>
jacqui171099@gmail.com

Karina Guzmán Berasaluce
Universidad Nacional de Costa Rica.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9647-710X>
jacqui171099@gmail.com

...

Correspondencia: karinagb04@gmail.com

RESUMEN

La presente producción académica inició a partir del decreto de inclusión educativa realizado en el año 2016 por las Naciones Unidas, donde queda al descubierto la carencia en la formación docente sobre esta temática. Ha abordado el análisis en materia de discapacidad y naturalización educativa, tuvo como objetivo, a partir de la neuroeducación, brindar al docente técnicas mediadoras y evaluativas acertadas y coherentes con las necesidades de cada educando, partiendo desde la comprensión acerca de las etapas y fuentes del desarrollo necesarias para la selección de cada técnica didáctica. La neuroeducación concebida como una disciplina en la cual convergen la ciencia, la psicología y la educación, representa para la evolución de la educación, una herramienta imprescindible hacia una educación integral, verdaderamente formadora de una sociedad funcional y sensible, consciente y respetuosa de los derechos humanos, utilizando técnicas didácticas y de evaluación estimulantes basadas en las fuentes de desarrollo del estudiantado, dejando atrás el incompetente modelo tradicional de educación.

Palabras clave: neuroeducación, evaluación formativa, discapacidad, derechos humanos, desarrollo, aprendizaje.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

DISABILITY AND NATURALIZATION: DIDACTIC AND EVALUATIVE TECHNIQUES BASED ON NEUROEDUCATION

Abstract

The current academic production was based on the decree on educational inclusion issued in 2016 by the United Nations, which reveals the lack of teacher training on this topic. It has addressed the analysis in terms of disability and educational naturalization. The objective, based on neuroeducation, was to provide teachers with accurate and coherent mediating and evaluative techniques with the needs of each learner, starting from an understanding of the stages and sources of development necessary for the selection of each didactic technique. Neuroeducation, conceived as a discipline where science, psychology and education converge, represents an essential tool for the evolution of education towards an integral education, truly formative of a functional and sensitive society, aware, respectful, and conscious of human rights, using didactic techniques and stimulating evaluation based on the sources of development of the learner, leaving behind the incompetent traditional model of education.

Keywords: neuroeducation, formative evaluation, disability, human rights, development, learning.

DEFICIÊNCIA E NATURALIZAÇÃO: TÉCNICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO BASEADAS NA NEUROEDUCAÇÃO

Resumo

A presente produção acadêmica teve início a partir do decreto de inclusão educacional feito em 2016 pela Organização das Nações Unidas, onde fica exposta a falta de formação de professores nessa temática. Abordou a análise da deficiência e naturalização educacional, teve como objetivo, com base na neuroeducação, dotar o professor de técnicas mediadoras e avaliativas corretas e condizentes com as necessidades de cada aluno, a partir do entendimento das etapas e fontes desenvolvimento necessário para a seleção de cada técnica didática. A neuroeducação concebida como uma disciplina na qual convergem ciência, psicologia e educação, representa para a evolução da educação, uma ferramenta essencial para uma educação integral, formando verdadeiramente uma sociedade funcional e sensível, consciente e respeitadora dos direitos humanos, utilizando didáticas estimulantes e técnicas de avaliação baseadas nas fontes de desenvolvimento do aluno, deixando para trás o modelo tradicional incompetente de educação.

Palavras-chave: neuroeducação, avaliação formativa, deficiência, direitos humanos, desenvolvimento, aprendizagem.

HANDICAP ET NATURALISATION : DES TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES ET D'ÉVALUATION BASÉES SUR LA NEURÉDUCATION

Résumé

La production académique actuelle a commencé à partir du décret d'inclusion scolaire pris en 2016 par les Nations Unies, où le manque de formation des enseignants sur ce sujet est exposé. Il a abordé l'analyse du handicap et de la naturalisation éducative, avait pour objectif, basé sur la neuroéducation, de fournir à l'enseignant des techniques de médiation et d'évaluation correctes et cohérentes avec les besoins de chaque élève, à partir de la compréhension des étapes et des sources de développement nécessaire pour le choix de chaque technique didactique. La neuroéducation conçue comme une discipline dans laquelle convergent science, psychologie et éducation, représente pour l'évolution de l'éducation, un outil essentiel vers une éducation intégrale, formant véritablement une société fonctionnelle et sensible, consciente et respectueuse des droits de l'être humain, à l'aide de didactiques stimulantes et des techniques d'évaluation basées sur les sources du développement de l'élève, laissant derrière lui le modèle d'éducation traditionnel incompétent.

Mots-clé: neuroéducation, évaluation formative, handicap, droits humains, développement, apprentissage.

INTRODUCCIÓN

El 2 de septiembre del año 2016, Naciones Unidas declara la educación inclusiva como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). En materia de derechos humanos, progreso social y educativo, este decreto conduce a un avance significativo, sin embargo, deja al descubierto importantes carencias en todas las áreas de educación; iniciando por la formación docente donde se carece de un currículo que contemple el abordaje de la discapacidad, se desconoce sobre las características de cada discapacidad, consecuente a esto de los ajustes razonables necesarios que el docente debe emplear, más aún si se habla de impartir lecciones con una población concebida como "regular" y con una que presenta una particularidad de discapacidad a la vez.

Por otra parte, se reconoce que la educación tradicional no representa una opción viable; se habla que la educación precisa de una evolución, tanto en sus contenidos como en las técnicas didácticas y de evaluación utilizadas; aunque parece ser una meta lejana cada vez más docentes e instituciones académicas reconocen esta necesidad y toman la iniciativa, dando inicio la tan esperada evolución educativa. Disciplinas como la neuroeducación, que presenta sus bases en ciencia, suponen una herramienta innovadora, constructiva, formadora a nivel humano y profesional, naturalizadora e integral; aplicable en todos los contextos educativos. Motivo de esto, se aborda la naturalización educativa desde la neurociencia educacional, brindando al educador entendimiento sobre esta herramienta y cómo hacer uso de esta en el contexto que requiera.

Definiciones y terminología

Discapacidad

La discapacidad puede dividirse en cuatro categorías, que son: discapacidad sensorial, discapacidad motriz, discapacidad intelectual y problemas emocionales de conducta (llamado por otros como discapacidad conductual). Reconocer la categoría en la cual se encuentran los estudiantes que presentan esta condición es importante para que el docente tenga más información sobre los ajustes razonables que debe emplear.

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) la discapacidad es una característica física, cognitiva, sensorial o mental que presenta una deficiencia a largo plazo, que suponen un obstáculo a la persona que la presenta debido a que limita su participación plena en una sociedad de igualdad de condiciones; se menciona que el Informe Mundial sobre la Discapacidad indica que al menos un 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad.

El entorno, principalmente el educativo debe velar por la independencia de una persona que presenta una condición de discapacidad y procurar un desarrollo óptimo que permita a la persona participar plenamente en la sociedad, explotando los intereses y habilidades de la persona (al igual que con un estudiante que no presenta esta condición) y realizando a la vez los ajustes razonables necesarios, buscando la equidad.

Discapacidad sensorial

Es común limitar la independencia de todas las personas que presentan una condición de discapacidad, con la finalidad de proteger, sin embargo, esto no representa ningún beneficio, contrario a lo que se piensa, la sobreprotección impide el desarrollo de habilidades, competencias y aprendizajes de la persona que la presenta, impidiendo a corto, mediano y largo plazo que la persona pueda ser un participante activo de la sociedad. La discapacidad sensorial es una en las que más se evidencia esta situación, por lo tanto, procurar su independencia y estimular los sentidos que no presentan una afectación.

L. Berasaluce, define la discapacidad sensorial como una pérdida o limitación en alguno o algunos de los sentidos (Comunicación personal 17 de octubre de 2022); ejemplos de esta discapacidad son la hipoacusia y la ceguera, se pueden presentar juntas o separadas y en diferentes niveles. En este caso saber el lenguaje de señas o contar con un intérprete, materiales en braille, entre otros, son indispensables.

Problemas emocionales o de conducta (PEC)

El Trastorno del Espectro Autista es parte de esta condición que se define como:

Presencia de conductas inadecuadas que debido a la alta frecuencia que la presentan, en duración y/o intensidad impactan sobre la persona y la sociedad generando una limitación social ya que ponen en riesgo la integridad física de las personas que padecen esta discapacidad como de la de las personas que le rodean. (Berasaluce, L. Comunicación personal, octubre 2022)

Es preciso destacar que para las personas que presentan esta condición requieren de estructura, por lo tanto, la rutina es esencial; siempre hacer una actividad de inicio y otra al finalizar es importante, procurando además que sea la misma; por ejemplo, una canción de bienvenida y una canción de cierre que se mantenga a lo largo de las clases. La anticipación; después de la canción de bienvenida explicar qué actividades se van a desarrollar y escribirlas en un lugar visible e ir marcándolas conforme se avanza. Poner límites es necesario, de manera clara y concreta, siempre con respeto, pero también con seguridad. Hacer uso de modificadores de conducta, tener precaución con espacios o personas desconocidas, con ruidos fuertes y texturas.

Los modificadores de conducta son elementos de los que se puede hacer uso para promover el buen comportamiento y modificar uno que no es correcto, por ejemplo, crear un semáforo de los colores representa al mal comportamiento y otro al buen comportamiento donde el estudiante puede autoevaluar su conducta y visualizar que determinada conducta debe cambiar en caso de que no esté bien, se ve involucrado aquí la reflexión y la gestión emocional además; otro ejemplo es la recompensa donde se explica que si se tiene un buen comportamiento durante el día tendrá un check en un área definida previamente y que si logra cierto número de checks recibirá un premio como un sticker por ejemplo.

Cada caso es diferente, se pueden presentar varias o pocas características de las expuestas; por lo que preguntar a los cuidadores los posibles detonantes de una crisis en el alumno es de suma importancia, al igual que siempre observar y preguntar cosas como: “¿Qué te gusta?, ¿Qué no te gusta?, ¿Por qué?”.

Discapacidad motriz

La persona que presenta esta condición usualmente es a la que más se le priva de su independencia, por lo tanto, siempre que una actividad no represente un riesgo el docente debe fomentar su autonomía.

Disfunción en el aparato locomotor, que puede ser cerebral o muscular (Berasaluce, L. Comunicación personal, octubre 2022). Algunos ejemplos de esta categoría son la parálisis cerebral, la espina bífida, amputación, monoplejía, paraplejía, entre otros.

Discapacidad intelectual

Principalmente en esta condición estimular mediante todos los canales de aprendizaje es una gran herramienta, actividades donde el gusto, el olfato, la vista, el tacto y la escucha estén involucradas a la vez, procurar que la mayoría de los canales puedan estar activos es de gran utilidad, trabajar de la mano con el equipo interdisciplinario (docentes de apoyo) y padres, mejorará significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta discapacidad el funcionamiento intelectual, de lenguaje, de comunicación funcional y de funciones adaptativas está debajo del promedio (Berasaluce, L. Comunicación personal, octubre

2022). Ejemplos de esta discapacidad son RETT, X frágil y algunos casos de Síndrome de Down.

Inclusión

Limitar a un ser humano por particularidades físicas, mentales, intelectuales, emocionales y de conducta no es más que una privación de sus derechos humanos, es por eso que el entorno debe actualizarse y velar por la participación activa de la población con discapacidad en todos los espacios.

Según la Real Academia Española la inclusión se refiere a la acción y efecto de incluir. De acuerdo con la UNESCO la inclusión en el plano educativo tiene como propósito posibilitar que todos los estudiantes participen de lleno en la vida sin importar sus necesidades; se enfatiza además que la inclusión se visualiza más como un enfoque que como técnicas educativas. Por otra parte, se considera que en la educación inclusiva todos los estudiantes con presencia y ausencia de algún tipo de discapacidad o impedimento aprenden conjuntamente en instituciones educativas regulares.

Naturalización

Desde las fuentes de desarrollo cerebral que son la base de la cognición, el abordaje de la discapacidad es el mismo que en una persona sin esta particularidad, debido a que las etapas del desarrollo son las mismas, lo que quiere decir que las técnicas a utilizar no varían con la presencia o no de discapacidad.

El término “naturalizar” se concibe como el entendimiento de que una persona presenta una particularidad, sin percibirlo como una discapacidad que necesita ser incluida (Espinoza. R, comunicación personal, 2022). La discapacidad deja de ser concebida como una irregularidad y pasa a ser comprendida como una particularidad, sin ser negada.

Para efectos del presente documento el término “naturalizar” suple al término “incluir”, en vista del acertado del abordaje de este, ya que la discapacidad es natural en el ser humano y debe ser comprendida tal. Sumado a esto se reconoce que todas las personas en diferente medida presentan una necesidad particular que requiere ser tomada en cuenta por el docente para velar por un proceso de enseñanza-aprendizaje de excelencia donde el estudiantado se sienta seguro, motivado y valorado.

Algunos ejemplos de necesidades en cualquier grupo educativo pueden ser: estar adelante en la clase para ver o escuchar con mayor facilidad, sentarse cerca de la ventana o lugar donde pueda haber más ventilación, evitar sonidos fuertes, dar más tiempo para realizar una actividad determinada, ofrecer una atención individualizada, dar una recompensa afectiva, entre otros. En mayor o menor medida todos los estudiantes van a requerir de un ajuste razonable (llamado por otros “adaptación”), independientemente de si su ajuste corresponde específicamente a una particularidad de discapacidad.

Neuroeducación

En la formación profesional mayormente se inicia por conocer la manera en la cual trabaja el sistema en el que se desempeñará laboralmente el profesional en formación; lamentablemente la educación hasta ahora ha sido una excepción a esto. Si un estudiante de mercadeo recibe información sobre cómo funciona el mercado ¿por qué el docente no sabe cómo funciona el cerebro? Este es uno de los más grandes desatinos en la formación docente ya que se espera excelentes resultados sin siquiera tener una base de conocimiento sobre con qué se está trabajando y cómo funciona; desde el currículum universitario la educación encuentra multitud de limitantes y carencias, contribuyendo así al estancamiento educativo, al tradicionalismo y a continuar con un sistema que demuestra su ineficacia.

“La neuroeducación es un marco en el que se colocan los conocimientos sobre el cerebro y la manera cómo éste interactúa con el medio que le rodea en la vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje” (Menesses, 2019, p.210).

Conocer el cerebro y cómo funciona es solo la base para aprender a aprender, pero también para aprender a enseñar y a pesar de ser el fundamento, es un fundamento sólido que debe ser tomado en cuenta desde el planeamiento hasta la implementación y evaluación.

Según el Ibarrola (2015), citado por Guirado (2017) expone que el docente que no conoce sobre el funcionamiento del cerebro no puede determinar acertadamente cuáles técnicas utilizar; y es que las motivaciones por aprender varían con la edad, cuestión que es abordada desde la neuroeducación como las fuentes de desarrollo cognitivo. Conociendo los intereses y las fuentes de desarrollo del estudiantado, el educador tiene la información necesaria para crear técnicas y actividades coherentes con estas variables, incentivando la atención, la memoria, la creatividad, entre otros. Ibarrola sostiene que el no tener estos conocimientos produce una dependencia al ensayo-error en la mediación; uno de los aportes más importantes de esta disciplina es el conocimiento del porqué determinadas técnicas funcionan o fracasan.

Comprender el funcionamiento del cerebro es solo la base para una reforma educativa exitosa. Afortunadamente cada vez más investigadores y docentes reconocen la necesidad e importancia de trabajar a partir de la ciencia y el cerebro, para la aplicación y la divulgación de esta provechosa información.

Leslie Hart, de la Asociación de Neuroaprendizaje Cognitivo, citado en Guirado (2017) respalda a los autores citados exponiendo que: *“Educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano” (p.15)*. El entendimiento sobre el funcionamiento cerebral-cognitivo facilita la adquisición e internalización de conocimientos, pero además permite al docente elaborar actividades en las que se aporte al desarrollo cerebral del educando.

Naturalización educativa, discusión

La naturalización educativa ha traído consigo diversidad de opiniones sobre si es acertado tanto a nivel pedagógico como psicológico, principalmente para el estudiante que presenta la discapacidad; en las entrevistas realizadas esta discusión quedó en evidencia.

Por una parte, el neuropsicólogo y neurofisiólogo (E. Lores, comunicación personal, 9 de octubre de 2022), señala que no es factible la inclusión educativa, ya que desde el neurodesarrollo se debe tomar en cuenta un esquema de pensamiento llamado situación social del desarrollo (SSD), que es la categoría fundamental de pensamiento al momento de estudiar una población o un caso individual en la infancia. En este tipo de estudios se toman en cuenta dos factores que son el desarrollo y la situación social, en los cuales se habla sobre del desarrollo psicológico y desarrollo biológico principalmente.

El doctor dice no considerarlo una estrategia educacional acertada debido a que el cerebro de una persona que presenta alguna discapacidad está afectado, por lo tanto, no se desarrolla ni se apropia de la realidad a la misma velocidad que un cerebro sano. Los procesos de aprendizaje son desequilibrados, lo cual trae afectaciones ya sea a la población con discapacidad (en caso de ir a un ritmo considerado normal) o a la población regular (en caso de ir un poco más lento). Además de las de las implicaciones que puede tener a nivel psicológico-emocional, ya que la persona con discapacidad estaría más expuesta a temas como bullying que pueden desencadenar enfermedades como la depresión, por mencionar una (comunicación personal, 9 de octubre de 2022).

Lores opina que en el caso de una discapacidad motriz también afecta el desarrollo y la apropiación de la actividad enseñanza-aprendizaje, porque no es solamente la actividad académica, también es la actividad social, dicho en otras palabras, el proceso de socialización. Menciona que la inclusión sin dudas debe darse, pero sería más conveniente hacerlo desde otros espacios como la comunidad. Particularmente en temas educativos su recomendación es que las personas que presenten algún tipo de discapacidad asistan a un centro especializado y que se realice un diagnóstico con el fin de identificar el nivel cognitivo en el que se encuentran para ubicar por nivel cognoscitivo a cada estudiante y de que esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de mayor calidad y equilibrio (comunicación personal, 9 de octubre de 2022).

Para que la discapacidad sea interiorizada como una particularidad natural del ser humano y realmente se respete los derechos humanos de las personas que presentan esta condición, el trabajo debe empezar desde la consciencia y del no privar estos mismos derechos; la comunidad educativa es pilar de esta transformación por lo que delegar esa responsabilidad a la comunidad es incoherente, se replica y mantiene el problema que se ha venido reproduciendo por siglos, la exclusión. En la actualidad la solución se encuentra en la formación y actualización docente.

En contraste a lo anterior la docente y especialista en discapacidad cognitiva (L. Berasaluce, comunicación personal, 17 de octubre de 2022), sostiene que es necesario abogar por la igualdad de condiciones y oportunidades; esto implica compartir en un sistema regular. Los estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad tienen beneficios en el área social ya que habilidades e

imitación de conductas se pueden desarrollar de mejor manera y además todo estudiante regular (que no presenta una condición de discapacidad) y su familia tienen aporte moral al conocer y compartir con la discapacidad se genera sensibilización. El beneficio es bilateral. Considera que los centros educativos regulares deben crear accesos.

Los lineamientos actuales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ordenan que debe existir un trabajo articulado y colaborativo por parte del docente de apoyo con el fin de brindar ayuda a la diversidad que se encuentra en el salón de clase. Se evoluciona de modelo rehabilitador a modelo social, que es un modelo basado en apoyos.

Gracias a la experiencia profesional en la educación inclusiva que tiene la entrevistada (L. Berasaluce, comunicación personal, 17 de octubre de 2022), se demuestra cómo la persona con discapacidad presenta mejoras significativas en el lenguaje y las habilidades sociales al integrarse a un aula regular, convirtiéndose en una persona más independiente. Por otra parte, se evidencia que el estudiante regular no presenta problemas o retrasos en el aprendizaje por el hecho de compartir con un compañero que presenta una condición de discapacidad, en parte gracias a los accesos que consisten en tener un tiempo en el aula regular y otro tiempo en el aula especializada y también a las adecuaciones que se realizan.

Los padres de familia son quienes tienen el derecho y la responsabilidad de elegir si sus hijos son educados en un centro regular o en uno de enseñanza especializada, algunos consideran que mantener a sus hijos en un centro de enseñanza especial limita sus capacidades, mientras que otros sienten mayor confianza en mantener a sus hijos en estos centros por temor y porque consideran que en este lugar aprenden de la manera más conveniente. En ciertos casos la inclusión es un proceso; algunos están una determinada cantidad de tiempo en un aula o centro especializado a modo de preparación para integrarse a un centro o aula regular.

Una de las mayores problemáticas en temas de naturalización es el desconocimiento sobre cómo trabajar con una población regular y una que presenta una condición de discapacidad a la vez, de allí surgen mitos y limitaciones; lo más apropiado es que el decreto viniera acompañado por actualización y ampliación del conocimiento hacia el cuerpo docente en estas temáticas como menciona. Un educador que conoce sobre el funcionamiento del cerebro no tendría miedo ni limitaciones ya que comprende cuáles son las técnicas a utilizar, además puede ofrecer una estimulación apropiada al estudiante que presenta la discapacidad, minimizando así algunas dificultades que impiden su óptimo desarrollo en la sociedad (R. Espinoza, comunicación personal, 26 de octubre de 2022).

La persona docente desarrolla un mejor manejo de clase, a la vez que educa a todos los alumnos sobre la discapacidad, tomándola como lo que es; una condición natural del ser humano.

La discapacidad más que en la persona, está en el entorno; si el servicio de transporte no presenta accesos, la discapacidad está en el transporte, al igual, si la persona docente no sabe cómo trabajar con esta población, la discapacidad se encuentra en su formación. De allí la importancia de

investigar, de formarse en estos temas y de crear conciencia como primer paso para generar cambios, tanto materiales como humanos.

Desarrollo cerebral-cognitivo

El cerebro humano es el órgano que más tarda en desarrollarse, iniciando desde las primeras semanas de gestación y finaliza hasta los treinta años; sin embargo, para efectos del presente producto académico se iniciará desde el nacimiento.

Las etapas del desarrollo cerebral entre una persona que presenta algún tipo de discapacidad y una persona que no, son las mismas; hay casos donde la mielinización se ve afectada pero que es consecuencia de las limitaciones educacionales que se han recibido ya que cerebralmente se está predispuesto a un desarrollo regular (R. Espinoza, comunicación personal, 26 de octubre de 2022). Conocer la etapa del desarrollo cerebral de la población estudiantil con la cual se trabaja es indispensable para una adecuada mediación ya que se comprende el comportamiento y las necesidades del alumnado.

La primera etapa de desarrollo cerebral va desde los cero hasta los tres años y once meses, el afecto es el motivo principal de desarrollo. La segunda etapa inicia en los cuatro años, culminando a los nueve años y once meses, es la edad adecuada para iniciar el aprendizaje académico; el desarrollo cerebral se basa en la socialización primaria (padres y docentes) y en el contacto entre iguales. La tercera etapa que va desde los diez años hasta los veinticuatro años y once meses, su principal fuente de desarrollo es la socialización secundaria (los pares).

La última etapa inicia a los veinticinco años y finaliza a los treinta años en esta etapa la motivación es la pieza principal para el desarrollo. A partir de los treinta años el cerebro no presenta cambios significativos, se dice que siempre se tendrá un cerebro de treinta años, pero que para ello se debe tomar en cuenta factores como la alimentación, la hidratación y buenos hábitos (sueño, ejercicio, salud emocional, etc) para conservar una buena salud cerebral.

La anatomía y funcionalidad cerebral de una persona que presenta una condición de discapacidad es la misma que la de una persona que no la presenta, la diferencia está en el cableado neuronal o en la velocidad de la sinapsis, la primera puede “corregirse” o minimizarse por medio de estimulación y la segunda requiere adaptaciones razonables leves de acuerdo con las particularidades que se presenten (R. Espinoza, comunicación personal, 26 de octubre de 2022). Tener precaución con sonidos, con rutinas, ubicación dentro del aula, tiempo para realizar una actividad, son ejemplos de ajustes razonables que aplican tanto para una población considerada como regular como para una que presenta una particularidad de discapacidad.

Neuroeducación como herramienta naturalizada

La neuroeducación es un instrumento educacional integral y naturalizado, independientemente del contexto, de si se presenta una condición de discapacidad o no, abarca todas las edades, realidades socioeconómicas, entre otros. Es una técnica que no requiere ajustes

para su implementación, el único factor indispensable es que la persona docente conozca y comprenda la técnica como tal.

Técnicas didácticas neuroeducativas

En la práctica docente una de las mayores carencias es el conocimiento sobre qué técnicas son las más oportunas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; que el educando se mantenga motivado durante el proceso es uno de los más grandes retos ya que por lo general son ciertas asignaturas y/o actividades que le mantienen entusiasmado, no todo el proceso en general, visto esto último no como cursos o materias por separado, sino que como una unidad.

Mayormente no se tiene conciencia sobre si las técnicas tienen un respaldo científico, solamente se sabe si funciona o no; esto para el educador es una limitante debido a que se encuentra más expuesto al error y cambios tan pequeños como un reforzador afectivo o trabajar de manera grupal pueden dar un giro a la mediación cambiando la predisposición del educando hacia un aprendizaje con sentido y motivación.

La neuroeducación aboga por el término “técnica” antes de “estrategia” debido a la profundidad del proceso en desarrollo (R. Espinoza, comunicación personal, 26 de octubre de 2022). La técnica tiene su enfoque en el desarrollo de habilidades y competencias, mientras que la estrategia está compuesta varias técnicas, en otras palabras, la estrategia es una visión a largo plazo, por lo que el educador debe centrarse mayormente en las técnicas, ya que de esto depende la calidad del proceso.

Durante la formación docente se conoce sobre teorías del aprendizaje y de algunas técnicas que posteriormente serán utilizadas durante la labor docente; se hace énfasis en que el educador debe ser un investigador a lo largo de la vida ya que todo cambia, sin embargo, es una contradicción ya que las técnicas utilizadas con los docentes en formación y que se enseñan siguen siendo mayormente tradicionalistas; los espacios universitarios que deberían ser el principal campo de cambio continúan por las mismas vías tradicionalistas, sin investigar, emplear y enseñar técnicas respaldadas por la ciencia.

Es bien sabido que la educación necesita evolucionar; la diferencia entre una clase del siglo pasado y una actual no presenta mayor modificación y es que como dice Ramo (2019), las metodologías que tradicionalmente se utilizan no tienen justificación científica; el educador se encuentra replicando técnicas que siempre han presentado limitaciones y con carentes resultados; el problema es que incluso en las instituciones de educación superior se sigue formando a educadores bajo este mismo tipo de enseñanza, por lo cual un cambio en la educación parece ser lejano. Por esta razón se pretende compartir las siguientes técnicas científicamente respaldadas, específicamente por la neuroeducación.

Amado (2017) expone tres modalidades didácticas basadas en neurociencias propuesto por Boscán, donde la primera modalidad es la operativa, compuesto por estilos de enseñanza creativos

desarrollados en función de los intereses del alumno y el contexto; ejemplos de esto son metáforas, analogías y la mnemotécnica. El segundo modelo son las técnicas que suministran procedimientos en la construcción y busca del conocimiento, partiendo de técnicas socioemocionales y operativas; algunos ejemplos que se mencionan son los mapas mentales, el uso de herramientas tecnológicas y la V de Gowin.

El último modelo enunciado es el socioemocional que se enfoca en aspectos conductuales, psicológicos y fisiológicos del estudiante que comprometen su experiencia educativa; estrategias de este modelo son la tutoría entre iguales, relajación, retroalimentación y sensibilización. La autora menciona también la idea del nicho constructivo para alumnos que presentan particularidades educativas presentado por Amstrong, en las cuales se destacan: trabajar desde las neuronas espejo y las fortalezas del alumno, hacer uso de la tecnología y crear o fortalecer las conexiones humanas pp.264-265.

R. Espinoza apunta que se debe hacer uso de todos los sentidos y/o canales de aprendizaje para obtener un aprendizaje de alto impacto; (comunicación personal, 26 de octubre de 2022) utilizar olores frutales (activan el cerebro), permitir ingerir alimentos (de preferencia saludables y que nutren el cerebro), el tacto con materiales como plastilina, realizar apuntes en materiales como un lapbook con colores, moverse, modificar el espacio y ambiente del espacio de enseñanza-aprendizaje (sentarse, acostarse en el suelo, entre otros), hacer uso de un material visual, y de audio, el contacto visual, realizar preguntas sobre gustos propios de cada uno/a y ahondar en ello buscando la metacognición, promoviendo el autoconocimiento y la expresión; además de que el docente puede conocer mejor al estudiante y utilizar esta información para crear actividades acordes con los gustos del alumnado, generando así atención, motivación e interés.

Actividades como la repetición de actividades con alguna variante, anotar en un lugar visible los pasos a seguir, mapas conceptuales, permitir que los estudiantes planteen preguntas durante la clase en lugar de que el docente sea el que pregunta siempre, esto también puede ser aplicado en la formulación de la evaluación, donde los estudiantes en acuerdo con el educador tengan la oportunidad de decidir los contenidos a valorar.

Dependiendo de la etapa del desarrollo donde se ubique el estudiantado, la fuente de desarrollo es diferente y tener conciencia sobre esto es indispensable para formar con sentido, de acuerdo con las necesidades y motivaciones de cualquier población.

En la primer etapa de desarrollo (0-4 años) la afectividad es la fuente de desarrollo, por lo tanto, realizar actividades donde se les felicite, reconocimientos, se les aplauda, recompensarles afectivamente es la vía para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad; mientras que en la segunda etapa (4-9 años) la socialización primaria (padres/cuidadores/docentes) y el contacto con iguales es la técnica oportuna; actividades grupales donde todos tengan que cooperar para resolver una tarea determinada, evitando el trabajo individualizado (por ejemplo: en lugar de hacer grupos donde cada uno tiene una hoja, hay que dar una hoja para todos), también involucrar más a

los cuidadores, plantear proyectos que sean parte de la familia e invitarles al centro educativo para que asistan a la exposición, entre otros, motiva y enriquece el proceso.

En la tercera etapa (9-24 años) la fuente de desarrollo es la socialización entre pares; elaborando juntos un proyecto, un desarrollo, una investigación, etc. En la cuarta etapa del desarrollo (25 años en adelante) la motivación es la fuente de desarrollo, por lo tanto, procurar que los contenidos abordados sean de utilidad en la vida de la persona, brindar más acompañamiento y atención individualizada en los procesos son técnicas convenientes (R. Espinoza, Comunicación personal, 26 de octubre de 2022 2022).

Cooperación, proponer en conjunto proyectos de acuerdo con los objetivos y contenidos a desarrollar, repetir, la gamificación, el uso de las TIC, definir qué les gustaría aprender o desarrollar a más profundidad, iniciar y finalizar la clase con el contenido más relevante, relacionar conocimientos nuevos con previos, tener un objetivo común en varias materias, velar por la experiencia más que por el contenido en sí; son técnicas neuroeducativas propuestas por Ramo (2019). El especialista dice que la emoción condiciona los procesos racionales, además se tiene una relación directa con la atención, la motivación y la memoria, por esta razón es indispensable tomar conciencia de que la emoción es pilar para el aprendizaje.

El sistema límbico (encargado de las emociones) es vital; “separar la emoción de la razón” es una frase que se usa cotidianamente, sin embargo, esto no es posible y es una ventaja que debe ser aprovechada; el aprendizaje significativo está condicionado por la emoción, es por eso que solo se aprende lo que se ama. La emoción activa y mantiene la atención, la motivación, la curiosidad, aumenta considerablemente la predisposición del estudiantado hacia el proceso y es uno de los componentes más importantes de la memoria a largo plazo, por estas razones se debe velar por la emoción desde el planeamiento de la clase. Las neuronas espejo toman un papel relevante en la generación de un ambiente emocional favorecedor, por lo tanto, realizar actividades que el docente disfrute son imprescindibles.

Evaluación

Además de las técnicas de enseñanza es preciso reformar la evaluación ya que esta última impacta sobre la percepción, la experiencia y la calidad del proceso educativo. La evaluación más que un instrumento coercitivo y punitivo debe ser un proceso más de aprendizaje y motivación. Es necesario evaluar a partir de competencias adquiridas y no desde los contenidos memorizados, se requiere que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje incluyendo la evaluación, si se participa en dicho proceso de manera activa se promueve la atención, la motivación, la reflexión y una potencial mejora

“Evaluación que debe ser antes que nada un medio para formar al estudiante en su progreso y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Calatayud, M. 2018. p.76).

Por lo general la evaluación es temida y hasta odiada; por un lado, el alumno presenta problemas emocionales por intentar memorizar los contenidos abordados que siempre la mayor parte terminan siendo olvidados ya que no tienen un propósito ni abordaje que les impacte positivamente, pero también el mismo docente presenta problemas en cuanto el sistema de evaluación tradicional, principalmente por el trabajo que conlleva y por las mismas razones que el estudiantado, no motiva. La evaluación se ha concebido por el sistema como una prueba de que se adquirió un aprendizaje y no como parte de este.

Ramo (2019) dice que la memoria es una función cerebral básica, mientras que el análisis es una función superior, dejando en evidencia la inconsistencia de la tradicional técnica de evaluación basada en la memorización que consiste principalmente en retener contenidos para contestar un examen que tendrá una calificación; este tipo de evaluación trae consigo importantes problemas como pensar que si no se obtiene una calificación considerada buena, el estudiante es un fracasado y dicho fracaso es responsabilidad meramente del alumno. Sumado a esto el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve notablemente afectado porque se memoriza, no se aprende, tornando a su vez este proceso rígido, no disfrutable ni estimulante y por supuesto, poco formador.

Calatayud (2018) concibe la evaluación como un acto que se entienda como un proceso de motivación, de diálogo y comprensión que esté integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no esté separada o desconectada. Para esto expone que la evaluación para que realmente sea educativa, orientadora y emancipadora debe ser concebida como una reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, se valoran todos los elementos que participan (docente, estrategias metodológicas, contenidos, habilidades alumnado, etc) y que esta valoración no se reduce al final del proceso, sino que mediante variedad de estrategias se realiza en diferentes momentos p.78.

El autor menciona los siguientes principios imprescindibles para una evaluación basada en neuroeducación.

- Una evaluación que esté integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Una evaluación que incida en el proceso, formativa, procesual, continua, etc.
- Una evaluación que se haga con la finalidad básica de obtener información del alumnado, del proceso y del contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos. Que sea en definitiva, útil.
- Una evaluación holística. Evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes
- Una evaluación que reconozca los esfuerzos realizados por los alumnos.
- Una evaluación que sea respetuosa con la persona.
- Una evaluación que utilice diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado.
- Una evaluación dentro de lo posible que sea ética, basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y la aceptación de las personas implicadas. En este

sentido, los criterios de evaluación serán públicos, explicitados y negociados con los estudiantes.

- Una evaluación que sea coherente con los contenidos, la enseñanza y las actividades realizadas en clase (“Dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas).
- Una evaluación que presente distintos niveles de dificultad.
- Una evaluación centrada en si el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido con otros conocimientos, si es capaz de trasladarlo a situaciones distintas a aquellas que generaron el aprendizaje original.
- Una evaluación que favorezca la reflexión, la innovación, la creatividad así como el pensamiento crítico y lateral.
- Una evaluación que fomente el trabajo cooperativo y las relaciones socio-afectivas (Calatayud, 2018, pp.78-79)

La educación en general debe evolucionar hacia la integralidad, donde se aborde la emoción, la creatividad, la reflexión, el trabajo entre pares y una formación basada en valores; la evaluación es parte fundamental del proceso, por lo cual debe estar en coherencia con lo dicho. Además del aporte y crecimiento a nivel humano, la evaluación dejaría de ser tomada como una memorización para el olvido, transformándola más bien en un proceso estimulante y productivo.

R. Espinoza, plantea que la autoevaluación es una técnica de valoración acertada, así como la “ApS” (aprendizajes significativos), (comunicación personal, 26 de octubre de 2022), que es un sistema de evaluación enfocado en proyectos al servicio del entorno donde además de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas el grupo estudiantil desarrolla habilidades sociales y emocionales, favoreciendo a su vez la comunidad estudiantil, la comunidad en la que se habita o un determinado ambiente. Ser parte de una necesidad social, servir a la comunidad y aprendizajes significativos (competencias y conocimientos, autoestima, habilidades sociales, valores humanos, participación ciudadana) son rubros de la ApS.

Esta técnica de evaluación integra aspectos como el compromiso, valores éticos y ciudadanos, colaboración, socialización y trabajo entre iguales; es idóneo para cualquier etapa del desarrollo.

Acotaciones éticas sobre discapacidad

La discapacidad se ha visto siempre como una condición que le resta humanidad a la persona que la presenta. Menos que hace unas décadas, pero actualmente (a pesar del acceso a la información) aún es frecuente que personas infantilicen, denigren, irrespeten y no consideren a una persona que presenta una discapacidad como una persona merecedora de admiración, respeto, capaz de ser autónoma y de tener destacados logros a nivel humano, académico y profesional. Esto, sumado al desconocimiento sobre la discapacidad trae problemas y limitaciones en los vínculos tanto con la persona como con sus familiares y sobre el ejemplo pasivo y activo que se da en la clase, por lo que pautas en temática de discapacidad son esenciales, además de ser un instructivo previene crisis e incluso riesgos en la salud.

Cuidados de salud

Desde el inicio es importante establecer una buena comunicación con los padres de familia con la finalidad de conocer el tipo de discapacidad que se presenta, en qué grado, si se toma medicamentos a cierta hora, saber qué situaciones son una potencial crisis y cómo proceder ante esto.

Ajustes razonables

En caso de que se tenga dificultades con la visión procurar que se sienta al frente, tener letreros más grandes, también aumentar el tamaño en las asignaciones, hacer uso del braille en caso de ser necesario, contar con un intérprete (en caso de no saber lescó), entre otros.

Infraestructura

Es indispensable que la institución garantice la movilidad de la persona en el centro, por lo que para ello; contar con rampas, ascensores, letreros en braille, estacionamiento y baños preferenciales y demás infraestructura y/o inmueble que asegure al estudiante el fácil acceso es sumamente relevante.

Vocabulario

Términos como “discapacitado, parálítico, retardado”, entre otros, se deben cambiar ya que no definen a la persona y además son despectivos; en caso de ser necesario hacer referencia a la discapacidad que se presenta no se dice “Down, TEA, sordo” sino que se dice “persona con Síndrome de Down-TEA”, etc o “persona que presenta una condición de”.

Contacto

Siempre preguntar a la persona si se le puede tocar, abrazar etc y mirarle a los ojos aún así se cuente con un intérprete.

Instrucciones

Dar una indicación a la vez y procurar que sea concreta.

Familiares

Independientemente de si es un informe escrito o verbal hay que tener presente el resaltar los logros y empezar por allí; en lugar de “presenta dificultades con...” es acertado decir “aún requiere apoyo con... por lo que se continuará trabajando en...”.

Sensibilización

A lo largo de la vida y principalmente en edades cortas el ser humano aprende por imitación,

por lo que es fundamental enseñar al estudiantado (con o sin discapacidad) mediante el ejemplo a tomar la discapacidad con naturalidad y más allá de explicar que el estudiante necesita ayuda en determinada tarea por la particularidad que presenta es más oportuno explicar que todos necesitan ayuda en algún momento, que hay personas que necesitan un poco más de ayuda que otros, que está bien y es normal y que como compañeros se va a estar siempre para apoyar al otro.

Crisis: prevención y abordaje

Trabajar con rutina y creando anticipación de las actividades (decirles desde el inicio lo que se hará durante la clase) previenen una crisis, sin embargo, se pueden dar factores externos al control del docente que provoquen una crisis; cuando esto sucede se le debe dar espacio para la gestión de la misma, sin dejarle solo, preferiblemente con la colaboración de otro docente, en caso que suceda, se debe evitar que se autolesione o golpee a alguien de la clase, un apoyo para esto puede ser una imagen referente a la situación con una cruz y decirle “no golpear”, por supuesto siempre con respeto y autoridad.

Recomendaciones naturalizadas

Aspectos propios de las necesidades que presenta el estudiante como una rutina serán aplicadas solamente a él, sin embargo, se debe procurar la naturalización lo más posible a la clase con elementos que puedan ser aplicados a todos como un reforzador (palabras de afirmación, premios, chocar la mano, un abrazo, etc) o un modificador de conducta; la implementación de estas representan para toda la clase un beneficio.

Hacer uso de apoyos visuales para estructurarse como cajas calendario, pictogramas, entre otros; tener una rutina para dar inicio y cerrar una actividad (mayormente la rutina en esta población es de gran importancia) son herramientas orientadas específicamente a la persona que presenta la discapacidad, pero son de aprovechamiento para todo el estudiantado.

Promover la independencia; se tiende a ser muy protector, pero es importante dar el espacio sin importar la edad, para que sean tan autónomos como un estudiante regular, solamente estar presente y ayudar en caso de ser necesario. Mayormente las limitaciones en la autonomía corresponden al poco espacio que se le ha dado a la persona para que se desarrolle y no por la discapacidad en sí.

CONCLUSIONES

Una persona que presenta una condición de discapacidad debe tener los mismos derechos, las mismas oportunidades, el mismo respeto, admiración y reconocimiento; son igual de merecedores de esto como cualquier otra persona que no presenta esta particularidad, primeramente, reconociendo que las limitaciones que se presentan más que de la característica en sí, pertenecen al entorno y que es allí donde se debe hacer los cambios.

Este trabajo de sensibilización y conciencia empieza desde la comunidad educativa, pretender que este derecho humano solo sea ejercido en espacios como la familia y comunidad es absurdo ya que el aula es el reflejo y donde se construye la sociedad; la diversidad en todas sus representaciones enriquece, no limita. Es parte del compromiso del educador actualizarse y procurar la calidad de su labor, no se puede descuidar la conciencia de que es formador de una sociedad.

Se aboga por una formación docente donde se conozca el funcionamiento del sistema con el cuál se trabaja, preparando así al educador para todo tipo de población, sin importar el contexto social y económico, la edad, sus competencias, con presencia o no de una discapacidad, etc. La neuroeducación como instrumento formador integral debe ser la base de los currículos educativos, no es una teoría, es ciencia, presenta evidencia sobre la implementación de las técnicas utilizadas. Desempeñarse desde esta disciplina además de brindar técnicas mediadoras y evaluativas da una explicación del porqué determinadas actividades funcionan o fracasan, consecuente a esto, el margen de error se reduce considerablemente.

Para el docente enfrentarse a cambios tan significativos como la naturalización, es un reto considerable causado por la carencia de esta temática durante su formación profesional, lo cual puede generar problemas importantes como la ansiedad y frustración, que se verán reflejados en el producto, por lo tanto, también en sus estudiantes. Esto es comprensible, sin embargo, se realza la responsabilidad humana y profesional con respecto a la actualización. La naturalización y la neuroeducación brindan al educador herramientas para que pueda ejercer su labor con conocimiento sobre cómo trabajar eficaz y acertadamente con cualquier tipo de población.

Tanto las propuestas evaluativas como didácticas recopiladas presentan ejes en común como el trabajar mediante proyectos o actividades colaborativas, siendo la evaluación parte del proceso, fomentar el ejercicio de valores, emplear técnicas que involucren todos los canales sensoriales, involucrarse activamente y aportar a la sociedad, entre otros. No hay que perder de vista que la educación es el pilar de la sociedad, de modo que se debe trabajar en esta línea, formar personas independientes, con una robusta formación en valores, innovadores, seguros de sí, capaces de gestionar emociones, curiosos y sobre todo, felices.

La neuroeducación además de ser respetuosa de los derechos humanos indirectamente genera un mejor manejo de clase, un ambiente seguro y estimulante para todos. Mantener al estudiante entusiasmado, con ganas de asistir al centro educativo porque se siente pleno, generando aportes para sí mismo y la comunidad, inculcando y practicando valores, involucrando a la familia, con técnicas de mediación y evaluación integral y formativa es la evolución educativa por construir.

REFERENCIAS

Amado, M. (2017). *Neurodidáctica e inclusión educativa. Publicaciones Didácticas. La percepción del alumnado universitario. Revista Iberoamericana de Educación, 78(1), 67-85.*
<https://doi.org/10.35362/rie7813212>

Calatayud Salom, M. A. (2018). *Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación*. https://www.academia.edu/download/56222328/nEURODIDACTICA_E_iNCLUSIO_N_EDUCATIVA.pdf

Guirado, I. (s. f.). *La neurodidáctica: una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje [Trabajo final de grado]*. Universidad de Málaga. tomado de <https://1library.co/document/4zp43vvz-neurodidactica-nueva-perspectiva-procesos-ensenanza-aprendizaje.html>

Naciones Unidas. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>

Ramo, J. [Fundación Ibercaja] (2017) *La neurodidáctica. La gran oportunidad de cambio en el aprendizaje*. Conferencia Completa [video]. YouTube <https://youtu.be/WQoq0CPYCFI>

Real Academia Española. (s. f.). *Inclusión*. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. David Carmelo Barroso Negrete

davidbarroso.est@umecit.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8218-2041>

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa - U. de Santander (Colombia).
Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Metropolitana de
Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Docente de Aula I.E Policarpa
Salavarieta, Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Barroso Negrete, DC. (2022). Estrategias tecnológicas en el desempeño de docentes en Instituciones Educativas del Municipio de Montería, Colombia. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 135-145. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 11 de septiembre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 16 de noviembre 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

Publicado: agosto 2022.

latindex

MIAR
Manejo de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

ROAD

iDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

EuroPub



ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS EN EL DESEMPEÑO DE DOCENTES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MONTERÍA, COLOMBIA

TECHNOLOGICAL STRATEGIES IN TEACHER'S PERFORMANCE AT EDUCACIONAL INSTITUTIONS OF MUNICIPALITY OF MONTERÍA CORDOBA

David Carmelo Barroso Negrete

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa - U. de Santander. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT. Docente de Aula I.E Policarpa Salavarrieta, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8218-2041>
davidbarroso.est@umecit.edu.co

...

Correspondencia: davidbarroso.est@umecit.edu.co

RESUMEN

Este artículo es una aproximación reflexiva a la importancia de las competencias tecnológicas para el mejoramiento del desempeño docente en instituciones educativas del Municipio Montería – Colombia, investigación en curso que pretende diseñar un portafolio de estrategias tecnológicas, a partir de un enfoque cualitativo/cuantitativo. Se tomarán como universo a docentes del Municipio de Montería: 15 profesores por cada institución; un total de 45 docentes. Como conclusiones iniciales se resalta que los docentes vienen presentado deficiencias en cuanto al diseño y efectividad al momento de aplicar las estrategias tecnológicas lo que influye en la poca motivación de los estudiantes al momento de aprender y de obtener resultados académicos y que el diseño de estas estrategias, conllevarían a nuevas reflexiones donde comprendan la necesidad de seguir cualificándose permanentemente, y que éstas se conviertan en una necesidad en cada proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un soporte para enseñar.

Palabras clave: Competencias, tecnología, desempeño, estrategias.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución–NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

TECHNOLOGICAL STRATEGIES IN TEACHER'S PERFORMANCE AT EDUCACIONAL INSTITUTIONS OF MUNICIPALITY OF MONTERÍA CORDOBA

Abstract

This article is a reflective approach to the importance of technological skills for the improvement of teaching performance in educational institutions of the Municipality of Montería, Department of Córdoba - Colombia, which is derived from an ongoing investigation, which aims to design a portfolio of technological strategies, based on a qualitative approach of participatory action research (IAP) type. Was taken as the universe, with a unit of study of 15 teachers for each educational institution for a total of 45 teachers as research subjects. As initial conclusions, it is highlighted that teachers have presented deficiencies in terms of design and effectiveness when applying technological strategies, which has been influencing the low motivation of students when learning and obtaining academic results. Therefore, the design of these strategies would lead to new reflections where teachers understand the need to continue qualifying permanently, and in turn, that these can become a prevailing need in each planned, designed, applied teaching-learning process. and evaluated from the curriculum, programs, study plans and class plans, as a permanent need and not as a support to teach.

Keywords: Competencies, technology, performance, strategy.

ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NO DESEMPENHO DE PROFESSORES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE MONTERÍA, COLÔMBIA

Resumo

Este artigo é uma abordagem reflexiva sobre a importância das habilidades tecnológicas para a melhoria do desempenho docente nas instituições educacionais do Município de Montería - Colômbia, pesquisa em andamento que visa projetar um portfólio de estratégias tecnológicas, com base em uma abordagem qualitativa / quantitativa. Serão considerados como universo os docentes do Município de Montería: 15 docentes para cada instituição; um total de 45 professores. Como conclusões iniciais, destaca-se que os professores têm apresentado deficiências em termos de design e eficácia ao aplicar estratégias tecnológicas, o que influencia a baixa motivação dos alunos ao aprender e obter resultados acadêmicos e que o design dessas estratégias, levaria a novas reflexões onde entendem a necessidade de continuar capacitando permanentemente, e que estas se tornem uma necessidade em cada processo de ensino-aprendizagem e não um suporte para ensinar.

Palavras-chave: Competências, tecnologia, desempenho, estratégias.

STRATEGIES TECHNOLOGIQUES DANS LA PERFORMANCE DES ENSEIGNANTS DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DE LA MUNICIPALITE DE MONTERIA, COLOMBIE

Résumé

Cet article est une approche réflexive sur l'importance des compétences technologiques pour l'amélioration des performances d'enseignement dans les établissements d'enseignement de la municipalité de Montería - Colombie, une recherche en cours qui vise à concevoir un portefeuille de stratégies technologiques, basé sur une approche qualitative / quantitative. Les enseignants de la municipalité de Montería seront pris comme univers : 15 enseignants pour chaque institution ; un total de 45 enseignants. Comme premières conclusions, il est souligné que les enseignants ont présenté des lacunes en termes de conception et d'efficacité lors de l'application de stratégies technologiques, ce qui influence la faible motivation des élèves lors de l'apprentissage et de l'obtention de résultats scolaires et que la conception de ces stratégies , conduirait à de nouvelles réflexions là où ils comprennent la nécessité de continuer à se qualifier en permanence, et que celles-ci deviennent une nécessité dans chaque processus d'enseignement-apprentissage et non un support pour enseigner.

Mots-clé: Compétences, technologie, performances, stratégies

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende realizar una aproximación de carácter reflexivo mediante bases teóricas sobre la importancia que tienen las competencias tecnológicas para el mejoramiento del desempeño docente en instituciones educativas. Los nuevos tiempos exigen cambios, esta investigación en curso ha concebido diseñar un portafolio de estrategias tecnológicas para trabajar el aula clase en estos tiempos modernos, como aporte significativo, por su carácter innovador y sobre todo necesario. Las tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje no es un complemento para enseñar, sino una necesidad.

Según Ávila Díaz (2013) considera de gran importancia llevar a cabo distintas miradas reflexivas desde lo histórico sobre las tecnologías, información y la comunicación (TIC) y sus diferentes contextos de interacción, no solo desde lo tecnológico, sino también, lo social, económicos y cultural, así como, que se puedan analizar los cambios permanentes que se han venido generando a lo largo de las décadas en que suceden los hechos.

Begoña Tellería (2009) ratifica lo planteado quien define las nuevas tecnologías como posibilidades para el aprendizaje y la investigación. Esta teoría en un referente valioso. Permite reflexionar acerca de cómo diseñar estrategias tecnológicas que faciliten a los docentes mejorar su desempeño pedagógico durante los distintos procesos de enseñanza aprendizaje, cualificándose en el manejo y dominio de sus ordenadores individuales.

Lo anterior puede sintetizarse en la búsqueda de información de manera pertinente, creando

páginas web, diseñar videos sobre experiencias significativas, diseñar infografías, trabajar en línea, construir macroestructuras digitales, compartir documentación, diseñar foros debates y de asesorías virtuales, crear buzones, diseñar, ordenar y compartir repositorios, en fin, abrir nuevos espacios de cualificación docente bajo la asesoría, seguimiento y evaluación por parte de los profesores de informática en las instituciones educativas intervenidas.

En concordancia con Algecira Melo (2020) comparando casos de países desarrollados como China, donde la comunidad educativa viene trabajando con educación a distancia y virtual desde hace años como pioneras de estas tecnologías emergentes, Colombia se encuentra rezagada en la educación tradicionalista (docente: emisor y estudiante: receptor) por el mismo sistema educativo que le invierte poco a los cursos de capacitación y actualización docente y los ya existentes son recibidos y apropiados en su gran mayoría por los nuevos docentes, que ya vienen con una mayor preparación en el uso de nuevas tecnologías para la educación desde la universidad.

Como precisa Agudelo et. al (2015), el hecho de que los docentes tengan nuevas oportunidades de aprendizajes tecnológicos, impactará significativamente en sus estudiantes al tener otras oportunidades de trabajo tecnológico, lo que conlleva a mejorar los procesos académicos haciendo crecer su protagonismo, autonomía, el trabajo independiente, trabajo en equipo, colaboración, además de poder seguir logrando mayor independencia, auto regulación, adaptabilidad y sostenibilidad escolar dentro de sus procesos formativos.

Por lo expuesto se resalta una gran preocupación por parte del investigador sobre la importancia que tiene este proyecto frente a las mejoras del desempeño pedagógico de los docentes, considerando competencias tecnológicas, que tengan como finalidad, mejorar la calidad de actividades pedagógicas hacia la creatividad en innovación y que a su vez puedan reconocer que estar e interactuar en este mundo digital, conlleva a buscar mejores entornos para los procesos de enseñanza aprendizajes como lo reafirma Ávila Freitas (2010).

METODOLOGÍA

La investigación en curso se realiza desde un enfoque cualitativo. Según Taylor (1992) este enfoque es relevante. Permite delimitar el problema que se investiga, así como, cada una de las respuestas que se obtienen durante la búsqueda.

Agrega también que dicho enfoque cualitativo tiene como característica vislumbrar, e indagar las bases epistemológicas para que se puedan encontrar las principales razones en cada proceso que se analiza. Además, se pretende conocer también las distintas miradas de las realidades en los contextos intervenidos.

En concordancia con el autor, el tipo de investigación que se toma desde este proyecto es considerada de gran importancia. Una vez aplicados los instrumentos, se abrirán espacios para el debate, la reflexión, el refute, la discusión, la argumentación y se buscarán las proposiciones entre los actores y agentes atentos, al momento de abordar el tema objeto de estudio, por supuesto, mediado

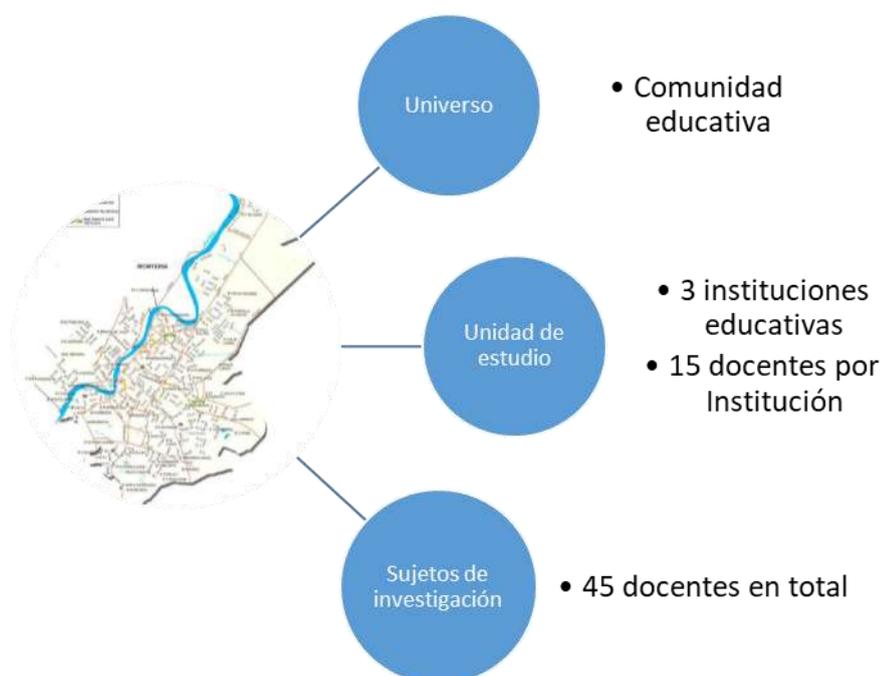
por acciones que promuevan el cambio de comunidades y grupos de las atenciones sistémicas sobre las estrategias tecnológicas que ayuden a mejorar el desempeño pedagógico de los docentes.

A juicio de Hernández Sampieri et al. (2014) la unidad de estudio está relacionada con el agregado o conjunto de personas en la que el investigador esté interesado para poder lograr los resultados esperados, teniendo en cuenta que deberá ser considerada al momento de seleccionarla para poder cubrirla.

Los sujetos de investigación están considerados como aquella población o unidades de análisis relevante a la cual se deberán tener acceso, y por supuesto, donde se hacen las observaciones. Por tanto, esta deberá ser representativa, y en este caso particular se toman 15 de docentes por cada institución, para un total de 45 profesores.

Figura 1

Universo población y muestra



Nota: creación propia. Este número proporciona un alto porcentaje de confianza y comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Serán seleccionados de ambos estatutos docentes (1278 y 2277), diferentes áreas, sexo y edades, así como tiempo en el magisterio para que sea representativa e inclusiva la información obtenida

Como parte del Diseño Metodológico y en función de los propósitos definidos en el presente estudio, se ha determinado como principal método de recolección de datos el Cuestionario Semiestructurado (virtual por factores de bioseguridad y límites de tiempo/espacio) que es una fuente primordial de investigación, a través de ella se tendrá un contacto directo con los docentes y se obtendrá la información que será proporcionada por los mismos objetos del estudio.

Se tendrán como métodos secundarios, pero no menos importantes para recabar datos cualitativos: las comunidades online, los grupos de redes sociales, la recolección de información y

estudios que hayan surgido en exploraciones del tema abordado que den cimiento a la investigación.

Se llevará a cabo en 4 fases principales:

1. Trabajo de campo
2. Recogida de datos
3. Fase analítica
4. Fase informativa

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

Se mencionan algunos resultados preliminares a la fecha, entre otros:

Las deficiencias en el desempeño pedagógico de los docentes, viene afectando los procesos de enseñanza aprendizaje al momento de aplicar las competencias tecnológicas. Por tanto, desde esta investigación se propone, diseñar un portafolio de competencias tecnológicas que puedan mejorar este desempeño pedagógico y para esto, se ha considerado analizar diferentes tipos competencias tecnológicas que han sido utilizadas por otros docentes desde sus experiencias y que han mostrado resultados favorables desde las investigaciones, así como, se tendrá en cuenta, describir las principales características sobre el bajo nivel de desempeño que se ha venido presentando en el transcurso de los años.

Por tanto, se llevará a cabo un análisis detallado de algunas investigaciones, artículos científicos, informes de congresos, libros y ponencias, que permitan comprender las principales competencias tecnológicas que han facilitado un mejoramiento en el desempeño pedagógico de los docentes con carácter holístico-deductivo, por lo que facilitará una mirada local.

Implementar nuevas iniciativas tecnológicas permitirá a los docentes la dinamización de sus clases, así como, diseñar y planear distintas experiencias tecnológicas representativas que conlleven a un manejo pertinente de los artefactos tecnológicos, los cuales facilitarán la búsqueda y creación de nuevos conocimientos desde el aula de clase, por parte de los docentes, frente a las orientaciones hacia la búsqueda y soluciones de problemas por parte de estudiantes.

El poco dominio que presentan los docentes objeto de estudio al manejar las herramientas tecnológicas puede ser mejorados, mediante talleres interactivos, juegos, trabajos experimentales, experiencias personales y que puedan apropiarse de libros digitales, aprendan a seleccionar diferentes fuentes, realizar juegos matemáticos, diseñar arte gráfico con sus propios celulares.

También, serán capaces de crear ejercicios para la lectura y escritura como base fundamental del conocimiento, usar Power Point adecuadamente como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza, aprenderán a crear revistas digitales, web personal y colectiva, diseñar posters, crear mapas conceptuales mediante Creately, crear y aplicar repositorios digitales tanto personales, como colectivos. Podrán aprender a manejar y aplicar adecuadamente algunos programas lúdicos y específicos para fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes de acuerdo con sus áreas y perfiles, así como, familiarizarse con herramientas fundamentales para el trabajo educativo como Zoom, Meet y Teams.

Además se pretende desde este proyecto, poder direccionar hacia mejores estrategias pedagógicas que faciliten divulgar campañas de motivación, que faciliten la apertura de programaciones respecto a las tecnológicas de manera colegiada, donde se vinculen docentes estudiantes, directivos y padres de familia, con el objetivo de incentivar la importancia que tienen las nuevas tecnologías en el aprendizaje, así como, resolver necesidades de conexiones educativas con otras instituciones de la zona, la región y el país.

Se espera un impacto significativo desde el análisis de las principales estrategias tecnológicas que facilitan un mejor desempeño Pedagógico de los docentes, además de describir sus principales características, al momento de los aportes que les ofrecen las TIC y TAC a los docentes de la ciudad de Montería.

También se espera comprender las necesidades educativas reales de los docentes y aportar desde la investigación algunas herramientas de apoyo para quienes deseen adentrarse más en la implementación de las nuevas tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje mediante los diferentes espacios de cualificación.

Por último se espera que al finalizar esta investigación quede un portafolio didáctico – tecnológico, estructurado con estrategias, interdisciplinarias que ayude a mejorar el desempeño pedagógico de los docentes en las Instituciones Educativas intervenidas, pero además, este se convierta en un referente estratégico para otras instituciones educativas oficiales y privadas, conociendo de primera mano las experiencias aquí expuestas y las puedan replicar generando beneficios, tanto en los docentes y directivos como en los padres de familia, desde los diferentes grados de la básica primaria, secundaria y media académica, como también en la educación superior, desde las TIC y las TAC.

Discusión

Esta investigación da un exhaustivo panorama, donde se describe las situaciones vividas por los docentes del municipio de Montería, Colombia en las instituciones educativas después de la pandemia, sin dejar de reconocer, cuáles ambientes de aprendizaje consideran hacen falta para una educación a distancia y virtual de calidad, recopilar información de las herramientas TIC y TAC más utilizadas y los usos dados, cómo fue la experiencia y qué condiciones (tecnológicas, pedagógicas,

logísticas, socioafectivas) se hicieron necesarias para sacar la educación de miles de niños, niñas y jóvenes monterianos adelante; determinando de esta manera, los retos y contribuciones que aportaron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías para aprendizaje y el conocimiento (TAC) a la práctica docente y así determinar cómo influyeron en el desempeño pedagógico de los docentes en las instituciones objeto de estudio.

En la misma línea de investigación de Soria et. al (2020) donde afirma que, cuanto mayor es el desempeño pedagógico de los docentes, entonces el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes es más eficiente y por supuesto, resulta de una mejor calidad y un mayor impacto en sus vidas profesionales.

En concordancia con el autor, esta investigación considerará los mencionados resultados. Se pretende mejorar el desempeño pedagógico de los docentes al momento de conocer, trabajar, aplicar y perfeccionar las diferentes competencias tecnológicas que se trabajan con los estudiantes, comprendiendo, que cuanto mayor sea el desempeño pedagógico de los docentes objeto de estudio, frente al dominio tecnológico, mayor será el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje con los estudiantes en las instituciones educativas de la ciudad Montería.

CONCLUSIONES

Para concluir y teniendo en cuenta el análisis en curso de esta investigación, se pretende dejar algunos supuestos de acuerdo con los objetivos definidos:

Los docentes al momento de trabajar los procesos de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes se ven limitados y afectados debido a la resistencia y rechazo presentado frente a las transformaciones que ocurren en el contexto tecno-educativo.

Además, presentan deficiencias en cuanto a sus diseños y efectividades de aplicación. Lo cual influye en la poca motivación de los estudiantes al momento de aprender y de obtener resultados.

Por tanto, es ineludible un documento como el propuesto para que puedan comprenderlas y aplicarlas sin conflictos y a su vez se sientan protagonistas al momento de mejorar su desempeño en las Instituciones Educativas.

Se resalta, además, que la mayoría de los estudiantes carecen de artefactos tecnológicos; en su mayoría los de escasos recursos, poseen poca conexión a internet y sobre todo muy poco apoyo de sus padres en las actividades académicas desde las tecnologías.

Por último, se concluye que el diseño de estrategias tecnológicas debe convertirse en una necesidad permanente frente a cada proceso enseñanza con los estudiantes debido a sus características de nativos digitales. Deben ser instituidas dentro del currículo como una necesidad permanente.

REFERENCIAS

- Agudelo-Carvajal, L. M., Ceferino-Caro, D., y De Castro-Daza, D. (2015). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. RIBUC – Unnicatólica. 1 – 25. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6990>
- Algecira-Melo, C. (2020). *Experiencias de la educación virtual en China durante el Covid-19*. Asiab Consulting. 1 – 5. <http://www.asiabconsulting.com/wp-content/uploads/Experiencias-de-la-educacio%CC%81n-virtual-en-China-durante-el-Covid.pdf>
- Ávila-Díaz, W. (2013). *Hacia una reflexión histórica de las TIC*. Hallazgos. 10(19). 213 – 233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835217013>
- Ávila-Freites, A. (2010). *El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior*. Omnia. 16(3). 56 - 76. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73716205005.pdf>
- Begoña-Telleria, M. (2009). *Las nuevas tecnologías: posibilidades para el aprendizaje y la investigación*. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15(1). 479 – 502. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215011.pdf>
- Giraldo-Cardozo, J. (2014). *Desarrollo de una metodología para integrar las TIC en las Instituciones Educativas de Montería*. *Zona próxima*. 21(1). 33 – 50. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.21.5780>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación*. (6a ed.) Editorial McGraw – Hill.
- Soria-Ramirez, L.I., Ortega-Chávez, W. y Ortega-Mallqui, A. (2020). *Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación*. *Praxis & Saber*. 11(27). 1 – 13. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10329>
- Taylor, B. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de los significados*. (2ª ed.) Editorial Paidós Ibérica S.A.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



PhD. Nohelia Yaneth Alfonso Villegas

noheliay@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Tiempo Completo UNES.

Cómo citar este texto: Ensayo.

Alfonzo Villegas, NY. (2022). El Transmétodo: Un Distribuidor de Autopistas. Vía para la producción de conocimiento transdisciplinario. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 146-155. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 13 de octubre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 13 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



EL TRANSMÉTODO: UN DISTRIBUIDOR DE AUTOPISTAS VÍA PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINARIO

THE TRANSMETHOD: A HIGHWAY DISTRIBUTOR WAY FOR THE PRODUCTION OF TRANSDISCIPLINARY KNOWLEDGE

Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas
Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Tiempo Completo UNES, Venezuela
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>
noheliay@gmail.com

...

Correspondencia: noheliay@gmail.com

RESUMEN

El transmétodo como alternativa metodológica ofrece la posibilidad de plurimiradas de saberes interconectados, apertura de nuevos espacios reconciliando distintas lógicas y racionalidades, mediante la articulación y confluencia de métodos mixtos, que permitan la comprensión de la realidad compleja. Ahora bien, para ello es necesario comprender que en cada caso serán distintos los métodos empleados y combinados, pues dependerá de los investigadores, lo investigado, el contexto cultural, social, político, académico, entre otros. El artículo es producto de una revisión documental digital que tuvo como propósito reflexionar sobre los elementos esenciales deseables en el transmétodo para el cumplimiento de sus fines. Se concluye que frente a la realidad compleja y multidimensional emergen diferentes transmétodo en el cada uno trasciende los métodos que lo integran en pro de una mirada caleidoscópica de la realidad investigada para la producción de un conocimiento transdisciplinario.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, Transmétodo, Transvialidad.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

TRANSMETHOD: A HIGHWAY DISTRIBUTOR. WAY FOR THE PRODUCTION OF TRANSDISCIPLINARY KNOWLEDGE

Abstract

The transmethod as a methodological alternative offers the possibility of several perspective of interconnected knowledge, opening of new spaces reconciling different logics and rationalities, by means of the articulation and confluence of mixed methods that allow the understanding of the complex reality. However, for this it is necessary to understand that in each case the methods used and combined will be different, since it will depend on the researchers, the researched, the cultural, social, political, academic context, among others. The article is the product of a digital documentary review whose purpose was to reflect on the desirable essential elements in the process for the fulfillment of its purposes. It is concluded that in the face of complex and multidimensional reality, different methods emerge in each one that transcends the methods that integrate it in favor of the kaleidoscopic gaze of the investigated reality for the production of transdisciplinary knowledge.

Keywords: Transdisciplinarity, Transmethod, Transviality.

O TRANSMÉTODO: UM DISTRIBUIDOR RODOVIÁRIO CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO TRANSDISCIPLINAR

Resumo

O transmétodo como alternativa metodológica oferece a possibilidade de múltiplas visões de saberes interligados, abrindo novos espaços conciliando diferentes lógicas e racionalidades, por meio da articulação e confluência de métodos mistos, que permitem a compreensão da realidade complexa. Porém, para isso é preciso entender que em cada caso os métodos utilizados e combinados serão diferentes, pois dependerá dos pesquisadores, do que foi investigado, do contexto cultural, social, político, acadêmico, entre outros. O artigo é produto de uma revisão documental digital cujo objetivo foi refletir sobre os elementos essenciais desejáveis ??no transmétodo para o cumprimento de seus propósitos. Conclui-se que diante da realidade complexa e multidimensional surgem diferentes transmétodos em que cada um transcende os métodos que o integram em prol de uma visão caleidoscópica da realidade investigada para a produção de conhecimento transdisciplinar.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade, Transmétodo, Transvialidade.

LA TRANSMETHOD : UN DISTRIBUTEUR ROUTIER PARCOURS DE PRODUCTION DE SAVOIRS TRANSDISCIPLINAIRES

Résumé

La transméthode en tant qu'alternative méthodologique offre la possibilité de visions multiples de connaissances interconnectées, ouvrant de nouveaux espaces conciliant différentes logiques et

rationalités, par l'articulation et la confluence de méthodes mixtes, qui permettent la compréhension d'une réalité complexe. Cependant, pour cela, il est nécessaire de comprendre que dans chaque cas, les méthodes utilisées et combinées seront différentes, car cela dépendra des chercheurs, de ce qui a été étudié, du contexte culturel, social, politique et académique, entre autres. L'article est le produit d'une revue documentaire numérique dont le but était de réfléchir sur les éléments essentiels souhaitables dans la transméthode pour l'accomplissement de ses finalités. Il est conclu que face à une réalité complexe et multidimensionnelle, différentes transméthodes émergent dans lesquelles chacune transcende les méthodes qui l'intègrent au profit d'une vision kaléidoscopique de la réalité étudiée pour la production de connaissances transdisciplinaires.

Mots-clé: Transdisciplinarité, Transméthode, Transvialité

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Lanz (2010:20) la transcomplejidad trasciende el pensamiento, elimina las barreras disciplinarias, rompe los esquemas universales, y disipa las rupturas entre lo natural y lo humano. En este orden de ideas, Schavino (2005) manifiesta que el transmétodo es la vía investigativa más adecuada a la transcomplejidad.

Desde esta perspectiva, se asume el transmétodo como una suerte de distribuidor de autopistas que conecta las diversas vías, estableciendo puentes y puntos de encuentros y convergencias, así como de desvíos y rutas alternas, donde existen vías únicas, ni vías directas, y donde la cartografía debe impregnarse de los conocimientos previos y con apertura a los nuevos descubrimiento echando mano de la intuición, la imaginación y la creatividad.

De modo que el transmétodo que se aspira, se construye y deconstruye en cada investigación, con cada equipo de investigadores, con cada acercamiento a distintos niveles de la realidad, debe ser antireduccionista, transdisciplinario, transcientífico, transversal y transtemporal. De allí que el artículo es producto de una revisión documental digital que tiene como propósito reflexionar sobre los elementos esenciales deseables en el transmétodo como vía investigativa de la realidad compleja y multidimensional para la producción de un conocimiento transdisciplinario.

El artículo quedó estructurado en tres partes: Introducción, Desarrollo que comprende dos apartados: Del Unimétodo a los Multimétodos. Una transición hacia el Transmétodo; Transitando por el Transmétodo hacia el conocimiento transdisciplinario, A modo de Cierre, por último, las referencias.

Del Unimétodo a los Multimétodos. Una transición hacia el Transmétodo

Ugas (2011) hace una reflexión interesante cuando señala que hay que dilucidar si es más atinado que los principios estén de acuerdo con un método o que un método se ajuste a los principios, ya que a diferencia de una ley, el método no siempre conduce al cumplimiento de lo que se presume, y añade que se debe diferenciar entre la capacidad de realizar una investigación mediado por un método, y considerar que por el simple hecho de declarar su uso ya se produce conocimiento. Al respecto, Villegas (2006) afirma que: *“el método debe ser flexible para lograr*

abordar la realidad dinámica y cambiante”.

Es por ello, que debe ser superado el unimétodo y propiciar los multimétodos como proceso transicional hacia el transmétodo, en tal sentido, es importante destacar que los métodos cuantitativos y los cualitativos son complementarios, ya que los primeros permiten cuantificar variables relevantes para medir el desempeño, en tanto que los segundos permiten la recopilación de información para entender el contexto, valorar la calidad y recoger la opinión de distintos actores con respecto al funcionamiento de procesos, proyectos o programas, de modo que la combinación ambos enriquece la investigación, permitiendo generar conclusiones a partir de un análisis más completo de la realidad.

Pérez y col (2012) afirman que el transmétodo no constituye procedimientos, ni vías directas al conocimiento, sino más bien una posibilidad para pensar un nuevo modo de captar, de abrir la imaginación hasta lo impensado en el proceso creador, superando la simple aplicación de métodos conocidos e identificados con una práctica de investigación reiterativa.

Se trata más bien de una reflexión introspectiva, retrospectiva y prospectiva más allá, hacia los trans-saberes, permitiendo que afloren otros métodos, y nuevos modos de producción del conocimiento, nuevos modo de pensar, de crear y de mirar la realidad. Para Pérez y col (ob cit) en el transmétodo trasciende la estructura formal de pasos, etapas; afianzando el cruce transversal de saberes transdisciplinarios, en el cual la relación método-objeto no puede entenderse sólo como objeto delimitado, la superación de lo constituido y binomio de saberes oficiales y saberes emergentes como base para la aproximación a los trans- saberes, mediante el diálogo de saberes, mediante la asunción de la realidad como entramados en constante movimiento de lo determinado a lo indeterminado, con gran auge en la inclusividad, intersubjetividad y, apertura al diálogo creador.

Al respecto, Villegas y col (2010:7), quien es precursora del Enfoque Integrador Transcomplejo, manifiesta que *“el método es la vía donde confluyen la praxis reflexiva del sujeto y las construcciones teórico-conceptuales para dar sentido a la realidad, comprenderla y transformarla”.*

Añade además, que este *“(…) como la labor pensante del sujeto no es separable del objeto, debe modificarse, co-progresar con la realidad empírica”*, abanderando para tal fin la complementariedad metodológica y el trabajo en equipo, es interés de quien escribe enfatizar que dicho trabajo en equipo debe ser siempre transdisciplinario como arras que garantice el multiperspectivismo de la realidad estudiada. Al respecto, Lanz (2012) plantea que no se tiene tradición en investigación con perspectiva transdisciplinaria y que esta perspectiva tiene que ver con transposición e intersección de diferentes campos epistémicos.

En este orden de ideas, Villegas (2018: 16) destaca otro de sus principios metodológicos el diálogo transcomplejo *“como expresión transversal de diferentes puntos de vista, que propicie el intercambio subjetivo como expresión de acuerdo, desacuerdos, crítica y autocrítica en el encuentro con la realidad”.*

Desde esta perspectiva, el transmétodo rechaza toda idea estructurada y estructuradora del pensamiento acabado, único, absoluto, unidimensional, determinista, manifestando una nueva narrativa científica emergente, favoreciendo la integración de métodos de investigación, nutriéndose de la reflexión hermenéutica, la dialógica recursiva y argumental para acercarse a lo desconocido y hacia nuevas verdades. De allí que, Villegas (2018:15) enfatiza que la *“reflexión colectiva sea el eje que trascienda, a manera de una espiral de pensamiento y una apertura del espíritu”*.

Por lo tanto, supone e impone superar tanto el esencialismo metodológico, asumido como la descripción de la verdadera naturaleza de los objetos, su realidad oculta o esencia, como el nominalismo metodológico que postula que el objeto de estudio científico es el estricto comportamiento de las cosas, ambos inflexibles e insuficientes para explicar, y abordar la realidad social con todos sus entes. De allí que el transmétodo, plantee nuevos discursos que se expresa y emerge de la ontología transversal del lenguaje, pues no hay un método único en el que exista común acuerdo sobre la base de investigación. En tal sentido, Villegas (2018:18) expresa que *“es necesario construir un nuevo lenguaje que permita incluir una nueva forma de pensar la realidad”*.

El transmétodo constituye una alternativa caleidoscópica, que proporciona y favorece la creación de toda una nueva infraestructura vial conformada por puentes, viaductos y autopistas entre las distintas ciencias, disciplinas, filosofía, ética y estética dando cabida a lo espiritual como parte fundamental del hombre tripartito (mente, cuerpo y espíritu) que es el sujeto investigador y frecuentemente el objeto de investigación, confluyendo de manera armónica el diálogo fecundo entre la ciencia y el conocimiento construido y en proceso de deconstrucción y re-creación, que requiere pensar en la actividad de investigación no sólo en función de la generación de conocimiento sino también de la aplicación del mismo.

Transitando por el Transmétodo hacia el conocimiento transdisciplinario

El transmétodo para Maldonado (2013:30) exige la articulación / atravesamiento de métodos, en la cual se mezclan y reconfiguran lógicas, categorías, teorías y diseños así como la confluencia de un conjunto de estrategias heurísticas para la sistematización, comprensión y resolución de problemas concretos que se construye con cada situación problemática a investigar y se alimenta de los conocimientos dinámicos que se van generando por los métodos generales y particulares desde la transdiscipliniedad para la producción de conocimientos transdisciplinarios, estableciéndose una interrelación dialéctica y recursiva, mediante el diálogo/confrontación entre métodos, lógicas y procedimientos para trabajar investigaciones concretas.

Enfatiza la necesidad de reconstruir problemáticas metodológicas en cada nuevo proyecto de investigación, e incluir en estos lo que fue aprendido en procesos anteriores; pero, al mismo tiempo, obligarse a conocer más sobre las posibilidades metodológicas que ofrecen los nuevos y viejos descubrimientos.

Por su parte, Rodríguez (2021) afirma que el transmétodo, va más allá de los métodos,

complejos y transdisciplinarios, en un diálogo afectivo y reflexivo de saberes, sin supuestos ni expectativas a priori, como manera decolonial planetaria rizomática de investigar, lo cual implica encuentros y desencuentros, desmontajes, des-ligar y religar. En el entendimiento de que no hay razón para descalificar a priori algunos caminos más que otros, no por ello todo encuentro es seleccionado por la experiencia, otorgando una auténtica libertad y autonomía al sujeto investigador.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Salcedo (2018:77):

“(...) allana los dogmas epistemológicos y metodológicos y promueve la generación de saberes interconectados, que trascienden desde lo simple, develando lo no visible, propone un mundo de posibilidades al momento de investigar los innumerables problemas y los procesos generadores de conocimiento”.

En este orden de ideas, Rodríguez (2019) afirma que el transmétodo se trata de la posibilidad del decaimiento de los dogmas epistemológicos y metodológicos para dar cabida a una mirada de saberes interconectados con todas las áreas del saber y los saberes soterrados, mediante la deconstrucción creativa y el desenmascaramiento del pensamiento occidental para dar paso, a las transepistemologías.

Asumiéndose el transmétodo como un ejercicio de reflexión desde multimétodos que partan de los métodos existentes y por existir, de la integración de estos y de la resultante, que estará más allá de los mismos en el que, se desdibujan las epistemes, los métodos individuales y únicos así como las hegemonías disciplinarias. Al respecto, Baptista (2018:36) plantea que el transmétodo implica:

“(...) ir y venir entre sincronía y diacronía, extensión e intensidad, objetividad y subjetividad, análisis y síntesis, deducción e inducción, reactividad o neutralidad, nutrida de las voces de los actores y con investigadores desprovistos de prejuicios, preconceptos y dicotomías paralizantes, en el marco de un equipo transdisciplinario”.

Villegas (2012:151) sostiene que se requiere profundización sobre el fenómeno social que se indaga, ámbitos con los que se vincula y procesos sociales que involucra supone abordar la realidad con diferentes estilos, orientaciones, y fundamentalmente el recorrido por distintos caminos que fortalecen la base empírica y logra un mayor alcance teórico, al ser abordada desde diversos niveles, lo que al mismo tiempo va a incidir favorablemente en el aporte que emerge de dicha investigación, en base a su propósito.

Por consiguiente, el devenir del conocimiento actualmente requiere de nuevas maneras de aproximarse a la realidad desde distintas vías permeadas por la transdisciplinariedad.

Desde estos planteamientos, se asume el conocimiento transdisciplinario, como metáfora, un continuum, de fuentes diversas, un conocimiento más amplio, universal, que abarca lo empírico y teórico. Al respecto, Gutiérrez (2014) expresa que es producto del tránsito entre disciplinas y entre

distintos campos de conocimiento, lograda a partir de la travesía entre distintos corpus conceptuales, que trasciende fronteras (cruza, rebasa, derrumba), basada en la colaboración, colaboración, el intercambio, el reconocimiento, que articula e integra experiencias y saberes, mediante espacios de diálogos y negociación, sin que exista un diseño preestablecido de investigación, mediante la auto y meta-reflexión, creatividad, Fusión, rearticulación, elaboración constante de nuevos sentidos.

En este orden de ideas, el conocimiento transdisciplinario es producto de una nueva forma de investigación cooperativa para el afrontamiento asertivo de los complejos desafíos de las sociedades, proceso transdisciplinar, que de acuerdo con Villegas y Rodríguez (2015), se da en el espacio interior, de lo sensible, de la intuición y de la afectividad e implica reconocimiento de la multidimensionalidad del ser humano, más allá del ego y del celo intelectual del investigador, acostumbrado a un hacer solitario y asumir una apertura hacia la humildad y la reflexividad, para reconocer las limitaciones de la percepción única.

Por su parte, Reyes (2018:8) afirma que:

“(...) este descansa en criterios de racionalidades alternativas, de reconocimiento de la creatividad, de rupturas, más que en la unificación conceptual, en la complementariedad, revisa y redefine el conjunto de relaciones e interrelaciones de los procesos a través de la convivencia de perspectivas antagónicas”.

Considerando que este emergerá de la propia complejidad de las problemáticas que se gestan en los múltiples niveles de la realidad con dimensiones objetivas y subjetivas. Se requiere de abordajes donde se interarticulen diferentes vías investigativas, saberes, disciplinas, ciencias, entre otros, lo cual implica adoptar una actitud de apertura, flexibilidad, no lineal, integral y multivariada, nuevo lenguaje y polisemia, permeada por la complementariedad y sinergia entre lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico a través del transmétodo.

Al respecto, Villegas (2018:18) acentúa la necesidad de que esta vía transmetodológica se realice desde la participación del trabajo intercolaborativo y la reflexividad profunda. Advierte, la autora citada que cuando un solo investigador intenta una estrategia multimetódica, habitualmente, no logra profundizar lo suficiente debido a que por lo general, el investigador conoce bien un sólo tipo de método y en consecuencia, el otro sólo lo transita de manera superficial cayendo de una u otra manera en el tan criticado reduccionismo.

Asimismo Alfonso (2015:10) señala que:

“en la práctica investigativa se produce una hegemonía que busca gobernar la investigación de manera unimétodica, producto del no claro manejo de los métodos”.

Es por ello, que el transmétodo constituye una valiosa alternativa pues ofrece una perspectiva más profunda de la realidad, en tanto implica el análisis de información de manera más integral, completa y holística respecto de las diferentes dimensiones y variables en estudio. Permite teorizar

acerca de los fenómenos sociales a nivel local, regional, nacional y global, por lo que el reto de los investigadores se fundamenta en su competencia para hacer uso del transmétodo para abordar la realidad social en sus múltiples dimensiones.

CONCLUSIONES

El transmétodo plantea una interacción y complementariedad de métodos para el abordaje de la realidad transcompleja que requiere la adopción e integración de paradigmas, la complementariedad de métodos, reconociendo las bondades y peculiaridades de cada uno a los fines de seleccionarlos y emplearlos en la fase correspondiente de la investigación en la que favorezca la emergencia de hallazgos profundos, innovadores e inimaginados, es decir, donde los resultados no se den por sentados, donde verdaderamente la vía investigativa abra nuevas trochas que conduzcan a nuevos parajes en el ámbito investigativo donde se pueda apreciar y disfrutar la belleza del paisaje (lo espiritual) con las riquezas de la realidad indagada (lo natural), dando mayor amplitud y focos múltiples a la mirada investigativa, al proporcionar mayor flexibilidad y adaptabilidad metodológica, es por ello, que el transmétodo se equipara a un distribuidor de autopistas donde existen múltiples alternativas, caminos de ida y de regreso, retornos, desvíos, y hasta hombrillos de descanso.

REFERENCIAS

- Alfonzo, N., Villegas, C. y otros (2017). *Enfoques y Métodos de Investigación*. Venezuela, San Joaquín de Turmero: FEUBA-ESCRIBA
- Alfonzo, N. (2020). *El Transmétodo. Una Experiencia de Investigación en la Cultura de Postgrado en Transcomplejidad Una Cosmovisión de Complementariedad. Serie Diálogos Transcomplejos 6 (2)*. Venezuela, San Joaquín de Turmero: FEUBA-ESCRIBA
- Gutierrez, N. (2014). *Redes y producción transdisciplinar de conocimiento*. Disponible en: <http://transdisciplinario.cinvestav.mx/>
- Lanz, R. (2010). *Diez preguntas sobre transcomplejidad posmoderna. Fragmentos de un Hacer*. Documento en línea. Disponible en: <http://redivep.com/sitio/publicaciones-2/fragmentos-de-un-hacer/>
- Maldonado, E. y otros (2013). *Metodologías de investigación en comunicación. Perspectivas transformadoras en la práctica investigativa*. Ecuador, Quito: CIESPAL. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/>
- Pérez, E. y col (2012). *Transdisciplinariedad y Educación*. Documento en línea. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/>
- Reyes, N., Villegas, C., Baptista, E., Alfonzo, N. y otros (2018). *La Discusión del Método. Serie Diálogos Transcomplejos 3 (2)*. Venezuela, San Joaquín de Turmero: FEUBA-ESCRIBA

- Rodriguez, M. (2019). *Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. Sinergias educativas* 4 (2). Ecuador: Grupo Compas
- Rodriguez, M. (2021). *Los Transmétodos: Insurrección Indisciplinar a los Métodos de Investigación. Revista Internacional de Formación de Profesores* 6, pp. 1-19.
- Salcedo, Y. y otros (2018). *Abordaje Metodológico. Una Perspectiva Transcompleja en Complementariedad Paradigmática o Metodológica Serie Diálogos del Postdoctorado* 4 (3). Venezuela, San Joaquín de Turmero: FEUBA-ESCRIBA
- Ugas, G. (2011). *La Articulación Método, Metodología y Epistemología. Venezuela: Taller Permanente e Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales*
- Villegas, C. y Schavino, N. (2010). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Metas 2021. Documento en línea. Disponible en: <http://www.adeepra.org.ar/>*
- Villegas., C. (2012). *La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar. Recursividad. Transdisciplinariedad y Complejidad. Madrid: Academia Española.*
- Villegas, C. y Rodriguez, J. (2015). *Vía Investigativa del Enfoque Integrador Transcomplejo. Presentación Seminario Postdoctoral Investigación Transcompleja. Turmero, Venezuela: UBA-REDIT*
- Villegas, C. (2016). *Vía Investigativa de la Transcomplejidad. Diálogos Transcomplejo* 2 (4). Venezuela, San Joaquín de Turmero: FEUBA-ESCRIBA
- Villegas, C. (2018). *Guión Funcional Transmetodología. Postdoctorado en Investigación Transcompleja. San Joaquín de Turmero: UBA-DIEP*

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Doris Contreras López

doricon97@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-0288>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad del Santander (UDES), Docente de la Institución Educativa Puerto Escondido, Docente catedrática Universidad De Córdoba, Colombia.

Mgter. Amparo María Estrada Martínez

amparoextra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-8104>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad del Santander (UDES), Docente de la Institución Educativa 24 de mayo, Cerete - Córdoba, Colombia.

Mgter. José Arturo Molina

profesorjosemolina@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-0971>

Magister en Ciencias Físicas, Universidad de Córdoba "SUE CARIBE", Docente de la Institución Educativa Km 12, Montería - Colombia, Docente catedrático Universidad Pontificia Bolivariana "UPB". Colombia.

Cómo citar este texto: Revisión Bibliográfica

Contreras López, D. Estrada Martínez, AM. Molina, JA (2022). Acercamiento bibliográfico para un modelo didáctico emergente que permita recuperar los aprendizajes perdidos por la COVID-19 desde la educación comparada. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 157-167. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 13 de octubre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de noviembre 2022.



Publicado: agosto 2022.



ACERCAMIENTO BIBLIOGRÁFICO PARA UN MODELO DIDÁCTICO EMERGENTE QUE PERMITA RECUPERAR LOS APRENDIZAJES PERDIDOS POR LA COVID-19 DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA

BIBLIOGRAPHIC APPROACH FOR AN EMERGING DIDACTIC MODEL THAT ALLOWS RECOVERING THE LEARNING LOST BY COVID-19 FROM COMPARATIVE EDUCATION

Doris Contreras López

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad del Santander (UDES), Docente de la Institución Educativa Puerto Escondido, Docente catedrática Universidad De Córdoba, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-0288>
doriscon97@hotmail.com

Amparo María Estrada Martínez

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad del Santander (UDES), Docente de la Institución Educativa 24 de mayo, Cerete - Córdoba, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-8104>
amparoextra@gmail.com

José Arturo Molina

Magister en Ciencias Físicas, Universidad de Córdoba "SUE CARIBE", Docente de la Institución Educativa Km 12, Montería - Colombia, Docente catedrático Universidad Pontificia Bolivariana "UPB". Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-0971>
profesorjosemolina@hotmail.es

...

Correspondencia: doriscon97@hotmail.com

RESUMEN

Debido a todo lo que implica el hecho de estar conviviendo con la pandemia del COVID 19, la cual empezó a afectar los procesos de enseñanza aprendizaje a nivel mundial desde comienzos del año 2020 y teniendo en cuenta que todavía se sienten los estragos que ha dejado reflejados en el ámbito educativo. Al tomar en cuenta que la metodología comparada es utilizada en diversos campos de investigación científica, bajo un análisis cualitativo comparativo ha llamado la atención esta metodología en el campo de la educación, por lo cual resulta de mucha utilidad implementar un método que ayude a la recuperación de dichos aprendizajes, tomando en cuenta los procesos de investigación que permitieron conocer, analizar y determinar el porcentaje en la pérdida del aprendizaje en épocas de pandemia en países como Brasil, Chile, República Dominicana, México y Panamá, comparándolo con lo que se vivencia en Colombia. Para lo cual se utilizó una metodología con enfoque cualitativo que permite analizar y medir la incidencia de la pérdida de aprendizaje de los estudiantes. Se pudo evidenciar una baja calidad de los procesos enseñanza aprendizaje llevado a cabo en el transcurso de la pandemia, lo cual genera que los estudiantes no hayan adquirido los conocimientos esperados de acuerdo con el área y nivel educativo en el que se encuentra. Se hace necesario formular criterios y estrategias claros que permitan subsanar en gran medida las falencias ocasionadas por la pérdida de dichos aprendizajes.

Palabras clave: estrategias, enseñanza, aprendizaje, pandemia.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

BIBLIOGRAPHIC APPROACH FOR AN EMERGING DIDACTIC MODEL THAT ALLOWS RECOVERING THE LEARNING LOST BY COVID-19 FROM COMPARATIVE EDUCATION

Abstract

Due to all that the fact of living with the COVID 19 pandemic implies, which began to affect teaching-learning processes worldwide since the beginning of 2020 and taking into account that the havoc that it has left behind is still being felt in the educational field. Taking into account that the comparative methodology is used in various fields of scientific research, under a comparative qualitative analysis, this methodology has attracted attention in the field of education, for which it is very useful to implement a method that helps the recovery of said learning, taking into account the research processes that allowed us to know, analyze and determine the percentage of learning loss in times of pandemic in countries such as Brazil, Chile, the Dominican Republic, Mexico and Panama, comparing it with what is experienced in Colombia. For which a methodology with a qualitative approach was used to analyze and measure the incidence of student learning loss. It was possible to demonstrate a low quality of the teaching-learning processes carried out during the pandemic, which means that the students have not acquired the expected knowledge according to the area and educational level in which they are located. It is necessary to formulate clear criteria and strategies that make it possible to rectify to a large extent the shortcomings caused by the loss of said learning.

Keywords: strategies, teaching, learning, pandemic.

ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA PARA UM MODELO DIDÁTICO EMERGENTE QUE PERMITE RECUPERAR A APRENDIZAGEM PERDIDA PELA COVID-19 A PARTIR DA EDUCAÇÃO COMPARADA.

Resumo

Por tudo o que implica o facto de conviver com a pandemia do COVID 19, que começou a afetar os processos de ensino-aprendizagem a nível mundial desde o início de 2020 e tendo em conta que os estragos que ela deixou ainda se fazem sentir no campo educativo. Tendo em conta que a metodologia comparativa é utilizada em vários domínios da investigação científica, sob uma análise qualitativa comparativa, esta metodologia tem despertado a atenção no domínio da educação, para o qual é muito útil implementar um método que auxilie a recuperação da referida aprendizagem, levando em consideração os processos de pesquisa que nos permitiram conhecer, analisar e determinar o percentual de perda de aprendizagem em tempos de pandemia em países como Brasil, Chile, República Dominicana, México e Panamá, comparando-o com o que é vivenciado na Colômbia. Para o qual foi utilizada uma metodologia com abordagem qualitativa para analisar e mensurar a incidência de perda de aprendizagem dos alunos. Foi possível demonstrar uma baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem realizados durante a pandemia, o que significa que

os alunos não adquiriram os conhecimentos esperados de acordo com a área e nível educacional em que estão inseridos. É necessário formular critérios e estratégias claras que permitam corrigir em grande parte as deficiências causadas pela perda dessa aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias, ensino, pandemia, aprendizagem.

ACTIQUE EMERGENT QUI PERMET DE RECUPERER LES APPRENTISSAGES PERDUS PAR COVID-19 A PARTIR DE L'EDUCATION COMPAREE.

Résumé

En raison de tout ce que le fait de vivre avec la pandémie de COVID 19 implique, qui a commencé à affecter les processus d'enseignement-apprentissage dans le monde entier depuis le début de 2020 et compte tenu du fait que les ravages qu'elle a laissés se font encore sentir dans le domaine de l'éducation. Al tomar en cuenta que la metodología comparada es utilizada en diversos campos de investigación científica, bajo un análisis cualitativo comparativo ha llamado la atención esta metodología en el campo de la educación, por lo cual resulta de mucha utilidad implementar un método que ayude a la recuperación de dichos aprendizajes, tomando en cuenta los procesos de investigación que permitieron conocer, analizar y determinar el porcentaje en la pérdida del aprendizaje en épocas de pandemia en países como Brasil, Chile, República Dominicana , México y Panamá, comparándolo con lo que se vivencia en La Colombie. Pour laquelle une méthodologie avec une approche qualitative a été utilisée pour analyser et mesurer l'incidence de la perte d'apprentissage des élèves. Il a été possible de démontrer une faible qualité des processus d'enseignement-apprentissage menés pendant la pandémie, ce qui signifie que les élèves n'ont pas acquis les connaissances attendues selon la zone et le niveau d'enseignement dans lesquels ils se trouvent. Il est nécessaire de formuler des critères clairs et des stratégies qui permettent de remédier en grande partie aux lacunes causées par la perte desdits apprentissages.

Mots-clé: stratégies, enseignement, pandémie, apprentissage.

INTRODUCCIÓN

El tiempo de emergencia que se ha vivenciado durante la pandemia COVID-19, es una crisis que afectó a los diferentes sectores, tal fue el caso de la educación en América Latina y el Caribe en donde debido al cierre prolongado por más de 48 semanas niños, niñas, jóvenes y adolescentes presentan dificultades de tipo académico por unas “perdidas de aprendizaje”

Para darle solución a esta problemática se deben utilizar todos los recursos, medios, estrategias pedagógicas para evitar la pérdida del aprendizaje de forma generalizada, es por esta razón que la educación y la escuela son factores fundamentales que se deben proteger y luchar por compensar las desigualdades de los más vulnerables en los diferentes contextos, por tanto se deben tomar medidas adecuadas para mitigar los efectos que se generaron por el cierre de las escuelas como el caso de la pérdida del aprendizaje, se estima que este en el escenario post-COVID-19

aumentará en torno a un 10 % en la escuela primaria a nivel mundial (World Bank, 2020). Dicha pérdida de aprendizaje es una realidad que empeora la situación de vulnerabilidad de un grupo de alumnos con menos recursos económicos.

Planteamiento Del Problema

Actualmente el sector de la educación a nivel mundial (y mucho más en América Latina y el caribe) está viviendo las consecuencias generadas por la pandemia COVID 19, La cual inició en diciembre del 2019 en china y para el 30 de enero del 2020 la OMS (Organización Mundial de salud) la declaró una emergencia de salud pública de importancia internacional, para el 11 de marzo de este mismo año fue declarada pandemia, para lo cual la mayoría de los países del mundo decidieron como estrategia para contener el virus, la suspensión de clases presenciales generando así el cierre total de las escuelas. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO).

Dicha suspensión de las clases presenciales en todos los niveles ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Así mismo, en el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de garantizar la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste.

Encontramos que la suspensión de las clases presenciales dificultó el proceso de aprendizaje y aumentó el riesgo de deserción, especialmente de los estudiantes de más bajo recursos, que no disponen de conectividad, dispositivos electrónicos, acompañamiento por parte de sus padres, etc. Aumentando así la desigualdad. Por consiguiente, dejar de asistir a la escuela representa también un riesgo no tenido en cuenta hasta el momento, el riesgo enorme de detención de los procesos de aprendizajes, según afirma un estudio realizado por el Banco mundial 2020.

Esta situación se evidencia, teniendo en cuenta que gran parte de las instituciones educativas no estaban preparadas para desarrollar clases a distancia, a nivel mundial así como también en el ámbito de la educación en Colombia, lo cual determinó que docentes y estudiantes desarrollaran en la marcha metodologías de trabajo remota y muchos de los casos esto generó un avance lento y poco significativo de los aprendizajes, si al avanzar a un paso más lento esta

generación de estudiantes alcanza en promedio menos habilidades al salir de la escuela, en comparación con lo esperado antes del cierre de escuelas, la pandemia habrá ocasionado una pérdida de aprendizajes. (Hanushek 2004).

Ya que, al tener un menor nivel de aprendizajes previos, que el currículo asume que ellos ya dominan, los alumnos tendrán mayores dificultades para avanzar con el nuevo contenido de los siguientes grados escolares, lo que podría causar que se rezaguen cada vez más.

Es por esa razón que se hace necesario generar un modelo didáctico emergente que propicie la transformación de los procesos educativos, con el fin de recuperar los conocimientos perdidos en tiempos de pandemia, para lo cual se identifican las herramientas o metodologías que se están aplicando a nivel global para determinar el porcentaje en la pérdida de aprendizajes en épocas de pandemia, luego se caracteriza con los actores educativos los elementos que propicien la construcción de un modelo didáctico para los procesos de enseñanza aprendizaje y por último construir colectivamente un modelo didáctico que apunte a recuperar los aprendizajes perdidos en tiempo de pandemia COVID 19.

En la siguiente Tabla se pretende clarificar el planteamiento del problema utilizando la versión de Galeano (2011).

Tabla 1

Planteamiento de Problema por Galeano

¿Qué?	Implementación de un modelo didáctico emergente para recuperar los aprendizajes perdidos en épocas de pandemia, desde la perspectiva de la educación comparada en América Latina y el Caribe
¿Cuándo?	Periodo comprendido entre 2022 y 2023
¿Cómo?	Mediante el diseño y desarrollo de un modelo didáctico emergente.
¿Dónde?	Instituciones oficiales de Córdoba
¿Quién?	Quienes estarán a cargo de la implementación de un modelo didáctico emergente que propicie la transformación de los procesos enseñanza y aprendizaje serán los docentes y estudiantes de media y básica de Colegios públicos
¿Para qué?	Para la optimización de los procesos educativos, mediante la recuperación de los conocimientos no adquiridos en épocas de pandemia, en escuelas públicas de Colombia.

Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta los criterios de Galeano (2011)

Objetivo General.

Diseñar un Modelo didáctico emergente para recuperar los aprendizajes perdidos en épocas de pandemia, desde la perspectiva de la educación comparada en América Latina y el Caribe.

Objetivos Específicos.

- Identificar qué herramientas o metodologías se están aplicando a nivel global para determinar el porcentaje en la pérdida del aprendizaje en épocas de pandemia

- Caracterizar con los actores educativos los elementos que propicien la construcción de un modelo didáctico para los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Construir colectivamente un modelo didáctico que apunte a recuperar los aprendizajes perdidos en tiempo de la pandemia COVID 19.

Metodología

Se pretende hacer una descripción de la situación académica actual de los estudiantes, por consiguiente la investigación es de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo que aborda las características y aspectos cruciales relacionados con el objeto que se investiga; Por lo cual se implementará una investigación comparada descriptiva, puesto que el énfasis se aplica al análisis de los datos con los cuales se presentan los fenómenos o hechos de la realidad, así mismo se selecciona una serie de cuestiones, conceptos o categorías y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin, precisamente, de describirlas para su posterior análisis y comprensión.

Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos y comunidades. Además de analizar la metodología empleada por los docentes y el ambiente en que se desarrolla el trabajo, para determinar el porqué de las dificultades presentadas.

La modalidad o método que sigue es la investigación acción participación IAP, la cual permite mejorar la calidad de los procesos educativos y la forma de enseñar lo cual va a incidir de manera directa en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la metodología se tendrán en cuenta como instrumentos de recolección de datos, pruebas diagnósticas, pruebas externas (Saber, PISA), se realizarán entrevistas, grupos de discusión, ATLAS.TI, y archivos de datos, como herramientas de procesamiento de la información.

Antecedentes Investigativos

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile.

Esta investigación que ha sido elaborada conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial busca aportar al debate nacional con evidencia sobre la magnitud que presentan las brechas educativas en Chile y cuál sería el impacto que tendría el cierre de escuelas en términos de aprendizaje.

Con este propósito, se utilizó el instrumento denominado “Country tool for simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes” que fue desarrollado por el Banco Mundial y que incluye un conjunto de mediciones internacionales que permiten estimar el impacto que tendría el cierre de escuelas en los sistemas educativos según diversos escenarios de duración de la suspensión de clases y para los diversos quintiles socioeconómicos. De esta manera, las estimaciones de impacto que aparecen en este instrumento

fueron realizadas a escala global por el Banco Mundial, y se complementaron con los datos y la evidencia disponible a nivel nacional.

Las estimaciones elaboradas con dicha herramienta permiten realizar una comparación relativa a los resultados de otros países y presentar las estimaciones del impacto que tendría el cierre de escuelas en un escenario A, que presenta una situación optimista que consta de 6 meses de cierre de escuela; y un escenario B, que presenta un estado pesimista con 10 meses de cierre de escuela, sobre las brechas que existen a nivel de sexo y nacionalidad del estudiante, además de la dependencia administrativa y la región del establecimiento.

Informe COVID -19, CEPAL- UNESCO “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” agosto de 2020. Este informe fue preparado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). La secretaria ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, y la directora de la OREALC/UNESCO Santiago, Claudia Uribe, dirigieron su elaboración.

El objetivo de este documento es visibilizar la diversidad de consecuencias que las medidas tomadas en América latina y el caribe para contener la propagación del virus COVID 19 tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, así como plantear las principales recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

Martin Gustafsson, “Interrupciones De La Escolarización Relacionadas Con La Pandemia Y Efectos En Los Indicadores Sobre Competencias En El Aprendizaje: Un Análisis De Los Primeros Grados”. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Quebec H3C 3J, Canadá, marzo de 2021.

Este informe pone en el punto de mira el impacto de la pandemia en las competencias de aprendizaje, concretamente, conforme a las mediciones del Indicador 4.1.1 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) (Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo).

Este informe aspira a proporcionar previsiones globales y a detectar las dinámicas a las que deberían atender los expertos en planificación educativa, entre las que se cuentan: la magnitud e índole de las interrupciones relacionadas con la pandemia, no solo para las escuelas, sino también para las instituciones de enseñanza preescolar; la relación existente entre las alteraciones en el tiempo de contacto de los alumnos y alumnas y las pérdidas en las competencias de aprendizaje.

Impactos De La Crisis Del Covid-19 En La Educación Y Respuestas De Política En Colombia Versión: Julio 24, 2020. Banco Mundial. Este reporte analiza los impactos potenciales de la pandemia COVID-19 en la educación básica y media en Colombia, resume las medidas tomadas hasta ahora por el Gobierno y propone recomendaciones para la implementación de la estrategia de respuesta a

la crisis. Se organiza en dos secciones. En la primera, se identifican los efectos de la pandemia en los miembros de la comunidad educativa tanto por el cierre de los colegios como por los choques económicos.

También se estiman los efectos de la crisis del COVID- 19 en la cobertura escolar, la pérdida de aprendizajes y ampliación de brechas entre estudiantes con diferentes contextos sociodemográficos y económicos, y entre diferentes territorios de Colombia, así como los riesgos sobre el capital humano en el mediano y largo plazo del país.

Por otra parte, tenemos el estudio realizado por Melo, et al, (2021), titulado “Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia” en el cual se hace un análisis de indicadores del sistema educativo colombiano, teniendo como referencia los efectos causados por la pandemia COVID 19, las estrategias implementadas por este gobierno para la continuación de los procesos académicos en modalidad de alternancia y por medio de un estudio empírico el impacto sobre las pruebas saber 11 realizadas en noviembre de 2020.

Estos indicadores evidenciaron que hubo un incremento en la tasa de abandono escolar, bajo rendimiento académico, el porcentaje de estudiantes repitentes incrementó considerablemente con respecto a años anteriores, afectando los resultados de la prueba saber 11, con relación a los resultados obtenidos por los estudiantes que permanecieron en modalidad presencial.

Linne (2021), en su investigación “La educación del siglo XXI en tiempos de Pandemia” llevado a cabo en Argentina, analiza las diferentes practicas pedagógicas realizadas en las escuelas secundarias en el transcurso de la pandemia COVID 19.

Se realizó por medio del estudio de una muestra de 40 estudiantes y docentes de la ciudad de Buenos Aires, utilizando como método de recolección de información la encuesta y la entrevista, obteniendo como resultado problemas emocionales entre estudiantes como depresión y ansiedad, los cuales se visibilizaron aún más en las escuelas que contaban con mayor porcentaje de estudiantes pertenecientes a sectores de escasos recursos económicos. También se evidencia problemas de conectividad y la necesidad de actualización de contenidos curriculares articulados con las herramientas tecnológicas para fortalecimiento de los procesos de enseñanza dentro y fuera del aula.

Aguilar (2020) con su investigación “Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia” en este caso se realiza un análisis reflexivo sobre el cambio de escenarios educativos generado por producto de la pandemia COVID 19, y sus implicaciones. Por medio del análisis de indicadores como: del índice de deserción estudiantil y conectividad, se intenta conocer las distintas realidades de la comunidad educativa.

Es una investigación tipo descriptiva, basada en la observación y experiencia, que se enfatiza en los aspectos educativos y sociales que sucedieron en el desarrollo de las clases realizadas en virtualidad durante la crisis sanitaria generada por el COVID 19. El estudio se realizó en 5 momentos, donde se enfatiza en: la importancia, aprendizaje, las desventajas y retos de las aulas virtuales en

tiempos de pandemia.

CONCLUSIONES

Al llevar a cabo esta investigación se diseña una didáctica desde la óptica de la educación comparada ya que, después de vivenciar los momentos de emergencia generados en periodos de pandemia, las instituciones educativas se vieron en la obligación de realizar estrategias pedagógicas llenas de improvisaciones y poco pensadas, esto con el objetivo de cumplir con los procesos educativos, por tanto es hora de pensar en una propuesta educativa que permita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las dificultades presentadas por el cierre o suspensión de las clases presenciales, como estrategia para evitar la propagación del virus COVID -19.

Esta didáctica estaría enfocada en: Motivar a los alumnos de forma productiva y fructífera para mejorar sus aprendizajes, mejorar los resultados en las pruebas internas y externas, diseñar procesos de enseñanza más inclusivos, orientados a mitigar y recuperar los aprendizajes perdidos por la suspensión de las clases.

En el campo pedagógico este proyecto pretende llegar a diferentes estudiantes que se han visto afectados por la pandemia, ya que la propuesta permite que otros docentes tomen la iniciativa de hacer uso de las mismas estrategias que se proponen en este proyecto o crear nuevas fundamentadas en estas mismas, lo cual conlleva a un avance en el área académica, en donde uno de los elementos en que basaron los autores de esta investigación es en la recuperación de los aprendizajes que se vieron afectados por el cese de actividades presenciales en las instituciones educativas.

En esa misma línea, con la intención de potenciar la recuperación del aprendizaje, el Banco Mundial (2020) propone lo siguiente: implementar métodos pedagógicos y planes de estudios focalizados, que desarrollen las competencias blandas: liderazgo, aprender a aprender y a desaprender, innovación, creatividad, resiliencia, empatía, educación emocional y afectiva, trabajo colaborativo,... (López-Martín, 2020); llevar a cabo una enseñanza personalizada, tras una adecuada evaluación de diagnóstico post-confinamiento (UNESCO, 2020), que nos ayude a situar al alumno y a detectar las posibles carencias y/o retrasos en el aprendizaje que haya podido sufrir durante el tiempo de confinamiento.

REFERENCIAS

Agilar, F. (2020), Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Universidad Politécnica Salesiana. Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE), Quito, Ecuador.

Banco Mundial. Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closure on Schooling and Learning Outcomes: a Set of Global Estimates. World Bank Group.

Banco Mundial. 2020. Impactos De La Crisis Del Covid-19 En La Educación Y Respuestas De Política

En Colombia Versión: Julio 24, 2020"

CEPAL-UNESCO, COVID-19 Informe "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19" agosto 2020.

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (mayo - agosto de 2008). *La comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas.*

Covacevich, Catalina. *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles / Catalina Covacevich. p. cm. — (Nota Técnica del BID ; 738). 2014*

Hanushek, E.A. y M.E. Raymond (2004), "The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement", en *Forthcoming European Economic Review.*"

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas.* Ciudad de México: Mc-Graw Hill Education

ICFES. (2020). *Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2018. Informe nacional de resultados.* Recuperado de <https://www.icfes.gov.co>

Linne. J (2021), *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 32, núm. 62, 2021 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.33255/3262/977>

Melo. Ligia, Ramos. Jorge, Rodríguez. Jorge, Zarate. Héctor. (2021) "Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia" *Borradores de economía*, Núm. 1179 2021, DOI: <https://doi.org/10.32468/be.1179>

Ministerio de Educación" *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile* Centro de Estudios MINEDUC © 2020 www.mineduc.cl

World Bank. (2020). *Guidance Note: Remote Learning & COVID-19.* <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. German Alirio Cordón Guayambuco

germancordon.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6501-6551>

Magister en Gestión de Organizaciones - Universidad Central, Docente Corporación Universitaria Iberoamericana - Docente Universidad Sergio Arboleda.

Mgter. Manuel Facundo Villero Pacheco

manuelvillero.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-2129>

Magister en Administración de Negocios con Énfasis en Mercadeo Gerencial, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT, Catedrático de la Universidad de Panamá.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Cordón Guayambuco, GA. Villero Pacheco, MF. (2022). La evolución y la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas. Acercamientos a la realidad colombiana. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 169-182. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 28 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.



Publicado: diciembre 2022.



LA EVOLUCIÓN Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. ACERCAMIENTOS A LA REALIDAD COLOMBIANA

THE EVOLUTION AND MANAGEMENT OF KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. APPROACHES TO THE COLOMBIAN REALITY

German Alirio Cordón Guayambuco
Magister en Gestión de Organizaciones - Universidad Central, Docente Corporación Universitaria Iberoamericana - Docente Universidad Sergio Arboleda.
Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6501-6551>
germancordon.est@umecit.edu.pa

Manuel Facundo Villero Pacheco
Magister en Administración de Negocios con Énfasis en Mercadeo Gerencial, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT,
Catedrático de la Universidad de Panamá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-2129>
manuelvillero.est@umecit.edu.pa

...

Correspondencia: germancordon.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

El artículo analiza la epistemología y evolución del conocimiento como concepto y variable clave en las organizaciones. Se propone una revisión del ejercicio de aprendizaje individual y organizacional de los datos hasta el conocimiento, así como la evolución conceptual desde el siglo XX. Finalmente, se revisan las variables clave de la gestión del conocimiento y su relación con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: Conocimiento, modelos, gestión del conocimiento.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

THE EVOLUTION AND MANAGEMENT OF KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. APPROACHES TO THE COLOMBIAN REALITY

Abstract

The article analyzes the epistemology and evolution of knowledge as a key concept and variable in organizations. A review of the individual and organizational learning exercise from data to knowledge is proposed, as well as the conceptual evolution since the 20th century. Finally, the key variables of knowledge management and their relationship with the development of information and communication technologies are reviewed.

Keywords: Knowledge, models, knowledge management.

A EVOLUÇÃO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO. APROXIMAÇÕES DA REALIDADE COLOMBIANA

Resumo

O artigo analisa a epistemologia e a evolução do conhecimento como conceito-chave e variável nas organizações. Propõe-se uma revisão do exercício de aprendizagem individual e organizacional dos dados ao conhecimento, bem como a evolução conceitual desde o século XX. Por fim, revisam-se as variáveis-chave da gestão do conhecimento e sua relação com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave Conhecimento, modelos, gestão do conhecimento.

L'ÉVOLUTION ET LA GESTION DES CONNAISSANCES DANS LES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES. APPROCHES DE LA RÉALITÉ COLOMBIENNE

Résumé

L'article analyse l'épistémologie et l'évolution des connaissances en tant que concept clé et variable dans les organisations. Une revue de l'exercice d'apprentissage individuel et organisationnel des données aux connaissances est proposée, ainsi que l'évolution conceptuelle depuis le XXe siècle. Enfin, les variables clés de la gestion des connaissances et leur relation avec le développement des technologies de l'information et de la communication sont passées en revue.

Mots-clé: Connaissances, modèles, gestion des connaissances.

INTRODUCCIÓN

El estudio del conocimiento está ligado a la relación del ser humano con la escritura, la creación de mecanismos de difusión y la gestión de soluciones a los desafíos que se presentan a las sociedades. De la mano con la sistematización del conocimiento se encuentra el desarrollo de la investigación científica y su aplicabilidad en las organizaciones públicas y privadas, las cuales han tenido como uno de los ejes centrales la pregunta de cómo se produce nuevo conocimiento que brinde respuestas a las necesidades del ser humano y de las sociedades productivas.

El conocimiento humano *“se puede entender como un proceso en el que se relacionan un sujeto cognoscente y un objeto por conocer”* (Nava Bedolla, José, 2016, s.f.). Las corrientes y escuelas epistemológicas, a lo largo de su evolución en la construcción de la ciencia, han buscado explicar dos preguntas esenciales: qué se conoce y cómo se conoce. Sin embargo, la gestión de las sociedades del conocimiento ha agregado otras dos preguntas claves: ¿para qué se conoce? Y ¿por qué se conoce? Dos cuestionamientos que traen dentro de sí mismas la lucha por quien tiene la respuesta, la información y la posibilidad de uso del conocimiento.

Moisés Wasserman (2021) en su libro *La Educación en Colombia*, pone de manifiesto que el conocimiento y la educación se constituyen en una relación de poder y de función, es decir, el conocimiento es un aspecto clave en la estructura económica e institucional de toda sociedad, tiene un uso social pero también un uso en términos de poder, ya que *“un supuesto epistemológico implica el cómo se conoce la realidad, desde un paradigma en particular”* (Martínez Marín, A, & Ríos Rosas, F., 2006, p. 119).

El conocimiento implica que una cosmovisión busca y puede superponerse a otras para indicar el cómo se conoce y qué se debe conocer. Es decir, crear una verdad socialmente aceptada por encima de la oportunidad de identificar y explorar otras e influye en la manera en cómo las organizaciones se comportan y actúan en función de obtener los resultados que se consideren adecuados.

¿Qué es el conocimiento?

El conocimiento es una variable cambiante, que tiene estrecha relación con el espacio, el tiempo y la intención que los actores que estudian y explican el acceso a la información quieran darle en situaciones puntuales. Desde la filosofía griega clásica se ha discutido la relación del hombre consciente y su paso a un ser cognoscente, que se relacione con el conocimiento que está fuera de sí, pero que sólo tiene sentido al interiorizarse y usarse en situaciones a las que se enfrenta, ya sea un sujeto o una organización.

En los tratados: *Del sentido y lo sensible* y *De la memoria y el recuerdo*, Aristóteles (s.f.) explica cómo la observación y la interacción con la realidad se convierten en fuentes de análisis de las realidades, destacando la premisa que los sentidos y las vivencias son los que permiten generar las primeras relaciones con lo que se pretende conocer y de allí, empezar a establecer una serie de premisas que direccionen comportamientos futuros ante las mismas situaciones ya vividas. Aristóteles buscó establecer una explicación plausible al origen y a las relaciones de las percepciones

humanas con el entorno.

Esa sensibilidad sensorial del hombre es la fuente primaria del conocimiento. Sin la experiencia de primera mano que otorgan los sentidos no se puede pretender conocer y concluir sobre lo que se conoce. En el segundo tratado, pretende exaltar la diferencia entre la memoria y el recuerdo. No se puede recordar algo que no ha sucedido, por lo que la memoria trabaja con imágenes, las cuales nacen de los recuerdos y se asocian con la capacidad de imaginar, crear y gestionar información.

El recuerdo se origina por un impulso, por un estímulo que conlleva a una cadena de impulsos que permite mediante una imagen representar un hecho/conocimiento que solo se puede adquirir una vez y que está ligado a los estímulos y las sensaciones. En este orden de ideas, Hessen (2013) destaca que:

“(...) no es posible hallar, ni en la Antigüedad ni en la Edad Media, una teoría del conocimiento, entendida como una disciplina filosófica independiente. En la filosofía antigua encontramos múltiples reflexiones epistemológicas, especialmente en Platón y Aristóteles” (p. 13).

Para comprender la evolución de la concepción del conocimiento, se hace necesario utilizar el crisol de la epistemología como ciencia clave de la investigación. Para Bunge (1974), hay varias etapas de evolución de la epistemología, empezando por lo que él denomina la etapa clásica donde *“se ocuparon de problemas de envergadura, auténticos y originales” (p. 1)*. Sin embargo, los siglos XIX (revolución industrial, grandes revoluciones sociales y de la literatura) y XX (Guerras Mundiales y cambios de la hegemonía política y social) llevaron a un rápido avance de la ciencia y de la epistemología, donde se pudo ver el avance de una corriente epistemológica que primó el uso del lenguaje matemático, más que la búsqueda misma de respuestas útiles para la sociedad, es decir, se primaba el método y la posibilidad de comprobar, que el mismo uso social del conocimiento.

Para efectos de este artículo los datos se entenderán como eventos, hechos, sucesos, transacciones que se registran, pero no se analizan; son elementos informativos. En ese orden de ideas, la información se refiere a los datos que se analizan, procesan y comunican, de tal manera que se convierten en objeto de interpretación del receptor (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, s. f.). En el caso de la inteligencia organizacional, está se puede entender como:

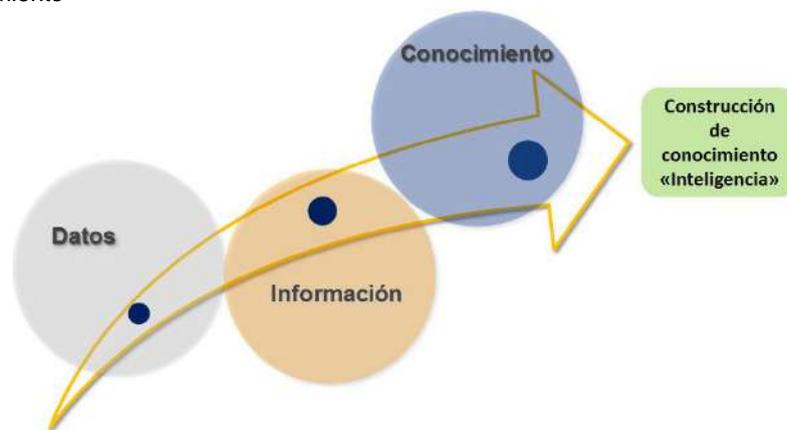
“(...) la capacidad (y la función) de reunir, analizar y diseminar datos, que permite obtener, de manera sistemática y organizada, información relevante sobre el ambiente externo y sobre las condiciones internas de la organización, para la toma de decisiones y la orientación estratégica” (Orozco Silva, 1999, p. 1).

En la figura 1 se presenta una representación de las etapas del conocimiento a partir de la concepción misma del dato, el procesamiento y la transformación, en el marco de una concepción positivista del conocimiento que va permeando la acción de las organizaciones y va mutando a

medida que se presenten desafíos a la gestión.

Figura 1

Etapas del conocimiento



Fuente. Elaboración propia con base en Cooper (2014).

La evolución del conocimiento en las organizaciones

La concepción del conocimiento como objeto de estudio y variable clave de las organizaciones humanas ha evolucionado rápidamente desde principios del siglo XX. En las primeras dos décadas se tenía una mirada informal y personal (Taylor, 1911), que dependía directamente de las personas que conforman la organización; se materializaba a través de una comunicación informal al interior de la organización y carecía de toda estructura metodológica en su formulación, implementación y seguimiento. Una gran parte del siglo encontró en el racionalismo el fundamento epistémico y funcional del conocimiento, entendiendo que está corriente:

“(...) sostiene que el conocimiento tiene su origen en la razón, afirma que un conocimiento sólo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal”
(Martínez Marín, A. & Ríos Rosas, F., 2006, p. 114)

Desde esa temprana exaltación de la importancia del conocimiento para Taylor (1911), se han generado múltiples definiciones y tendencias que amplían su alcance y articulación con el entorno organizacional. El estudio del conocimiento ha evolucionado desde la concepción individual de acceso y uso del conocimiento, la experiencia propia y su forma de expresarlo a una visión colectiva, interconectada y en función de un aprendizaje organizacional, en donde la persona se ve como un eslabón en la estrategia organizacional (Argyris y Schon, 1978).

Sin embargo, los datos como la concepción mínima del conocimiento se obtienen a partir del ejercicio de experimentar, de poner en práctica la etapa del ensayo y error que, en el intento gestionarlo adecuadamente requieren de una actividad de aprendizaje constante y sistematización permanente, que en las organizaciones tomó tiempo implementar.

En ese orden de ideas, Ale y otros (2014) presentan y describen diversas fuentes que generan conocimiento, mecanismos de distribución y como se almacena y recupera el mismo al interior de las instituciones, basado en una visión amplia y holística de lo que se conoce como la gestión del conocimiento y los diferentes elementos potenciadores, especialmente en lo referente a la tecnología y sus sistemas conocidos como Knowledge Management System – KMS. Por lo anterior, surge la gestión del conocimiento como estrategia organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1995), que lleva a crear modelos de gestión. La premisa está en aplicar una metodología que contemple potenciadores, restrictores y múltiples perspectivas, que ayudan a lograr el fin de toda organización: mantenerse y crecer (Sánchez y Vega, 2006).

Durante el siglo XXI se ha visto una evolución de los conceptos de conocimiento y gestión del conocimiento, que han permitido llegar a posicionarlos como estrategia organizacional, la cual promueve y fortalece la gestión de la organización en cumplimiento con su objetivo y misión organizacional (Ordoñez de Pablos, 1999). En ese orden de ideas, se presenta la siguiente tabla, como un ejercicio de resumen de las tendencias, autores y cambios en la concepción del conocimiento como concepto y como variable clave en la gestión organizacional:

Tabla 1

Evolución del conocimiento como concepto y variable de gestión.

Conceptos de conocimiento y gestión del conocimiento	Autor	Criterio de evolución
Es aquello que se obtiene de un rendimiento sistemático en una clase de trabajo determinado, dado por la experiencia propia y que es transmitido por las personas o trabajadores, de manera informal “boca a boca” a través del tiempo.	(Taylor, 1911, p. 89)	Conocimiento – Experiencia propia de cada persona.
Conocimiento tácito es aquel que no es representable por medios externos a las personas que lo poseen, en parte porque resulta difícilmente articulable a ellas mismas y se llama conocimiento explícito al que es fácilmente representable e identificable externamente a las personas.	(Polanyi, 1962)	Conocimiento – Persona y su forma de expresarlo.
<i>“Es un proceso por el que elevamos a conciencia, reproductivamente, una realidad ya de por sí existente, ordenada y estructura”.</i>	(Cassirer, 1965, p.101)	Conocimiento- Forma de expresión de las personas.
Describe el aprendizaje organizacional como un proceso de detección y corrección de errores a través de la práctica, que afectan el desempeño de la organización.	(Argyris y Schon, 1978)	Aprendizaje como proceso de ensayo y error.
Define el aprendizaje organizativo como el principal proceso para que se produzcan innovaciones.	(Stata, 1989)	Aprendizaje como fuente de innovación.
Fuente de ventaja competitiva que, a través de la retroalimentación, permite a la organización generar un mejor posicionamiento en el mercado, y por ende mejor	(Nonaka, 1991).	El conocimiento como herramienta de innovación y

Conceptos de conocimiento y gestión del conocimiento	Autor	Criterio de evolución
<p>rentabilidad.</p> <p>El conocimiento explícito o codificado, es el más comúnmente conocido, por ser transmisible, (una vez transformado en información), en la comunicación por medio de lenguajes externos. Se trata de los conocimientos o significados que se mantienen en el plano de la conciencia, mediante el auxilio del lenguaje articulado. Y el conocimiento tácito tiene un carácter personal, que lo hace más difícil de formalizar y comunicar.</p>	(Nonaka y Takeuchi, 1995).	<p>competitividad.</p> <p>El conocimiento y su comunicación.</p>
<p>Es aquel que tiene tres etapas de “maduración” por llamarlo así; empieza con datos en donde su significado y valor son bajos, continua con información en donde su significado y valor se incrementan a un nivel medio y finaliza con conocimiento en donde su significado y valor se vuelven vitales para la organización.</p>	(Burton y Jones, 1999).	Evolución del conocimiento.
<p>Es aquel conformado por seis etapas, que buscan hacer visible el conocimiento tácito e implícito que poseen los colaboradores de la organización, a través del aprendizaje colectivo y la formalización de este, soportado en la instrumentalización y sistematización.</p>	(Falivene y Silva, 2005).	Composición del conocimiento.
<p><i>“El conocimiento se da a partir de la sociedad de la información donde las organizaciones tienen que buscar nuevos mecanismos para su subsistencia y ello implica la consideración de la información como recurso”.</i> La tecnología, así como el conocimiento y la información también se gestiona, esta acción es entendida como: <i>“el análisis de la situación actual y la visión de las metas, los objetivos, el plan de acción; brinda las normas y los procedimientos para optimizar la captación, el procesamiento, el almacenamiento, la transmisión y recuperación de la información”</i></p>	(Sánchez y Vega, 2006, p.53).	El conocimiento como mecanismo de subsistencia.
<p>Debe realizarse conversión, identificación, anclaje, adquisición y desarrollo, codificación, almacenamiento, difusión utilización y medición del conocimiento en las organizaciones.</p>	(León y otros, 2007).	Las fases de la gestión del conocimiento.
<p>Existen potenciadores para el desarrollo de estrategias organizacionales, como son las nuevas tendencias: inclusión de tecnología en las organizaciones, la importancia del cliente; incluso hasta el cambio de paradigmas, como el que a los trabajadores no sólo se les paga por producir un bien o servicio, sino también por recolectar, analizar, procesar y aplicar información.</p>	(Cortés y Flores, 2010).	Potenciadores de la gestión del conocimiento.

Conceptos de conocimiento y gestión del conocimiento	Autor	Criterio de evolución
La facilidad de interacción y comunicación que proporcionan los elementos potenciadores, entre estos las tecnologías de la comunicación, permiten una enseñanza sistemática y organizada, en contribución de la gestión del conocimiento.	(Waheed y Khan, 2011).	Potenciadores de la gestión del conocimiento.
La gestión del conocimiento cuenta con diversas perspectivas, podemos citar la perspectiva de administración, la cual se enfoca desde la organización empresarial estratégica, el trabajo bajo la perspectiva del sistema de gestión y operativo, y por último la perspectiva de redes de práctica y grupos informales.	(Dorhofer, 2012)	Perspectivas de la gestión del conocimiento.
El conocimiento posee transiciones que le permiten evolucionar en el tiempo y en la gestión de la organización desde los datos hasta la inteligencia.	(Cooper, 2014)	Entendimiento de las personas y las herramientas que lo promueven.
El conocimiento como fuente de innovación en la organización, soportada en herramientas, procesos y modelos.	Žemaitis (2014)	Base de la innovación.

Fuente. Elaboración propia con base en los autores citados.

La evolución conceptual permite comprender que el conocimiento se puede concebir como una herramienta de innovación que, a través de la realimentación y la retroalimentación, permite a las entidades públicas y privadas generar una ventaja competitiva ante el mercado y así lograr un posicionamiento óptimo en el mismo (Nonaka, 1991). Por otro lado, permite identificar la gestión del conocimiento como una estrategia empresarial, cuyo objetivo es garantizar que éste sea transmitido a las personas adecuadas en el momento oportuno, para que la organización cumpla con su misión (Ordoñez de Pablos, 1999).

El conocimiento se transforma en un bien socialmente construido y de utilidad social, por lo que el elemento humano se convierte en una variable clave en la concepción del conocimiento y la gestión del mismo en las organizaciones, por ello, el capital humano *“(...) debe trascender las prácticas funcionales que les son propias, para responder a los problemas críticos de la organización, como la innovación, la creatividad y el cambio”* (Calderón y otros, 2009, p. 66); de allí que las organizaciones requieran una estrategia de fortalecimiento del capital humano para llevar a cabo con éxito la gestión del conocimiento.

En este punto, no solo basta con saber que el conocimiento existe, debido a que la gestión de este es lo que genera valor y por ende ventaja competitiva en el sector en que aplique (Nonaka y Takeuchi, 1995), proporcionando liderazgo y reconocimiento en el mercado, aspectos muy importantes en la gestión de cualquier organización. Lo anterior se ratifica por lo dicho por Pinto y otros (2012): *“la gestión del conocimiento incorpora cada vez más a las organizaciones para mejorar su rendimiento”* (p. 272), por esta razón se hace indispensable y necesario que las entidades generen

estrategias de sistematización del conocimiento como estrategia organizacional.

La gestión del conocimiento en las organizaciones

Existen diferentes modelos para la gestión del conocimiento que se han agrupado en tipificaciones, teniendo en cuenta los tipos de conocimiento que existen (Rodríguez, 2006). Uno de estos tipos se llama conocimiento explícito entendiéndose como el que es fácilmente representable externamente a las personas, y el otro como implícito o tácito, el cual no es representable por medios externos a las personas que lo poseen, en parte porque resulta difícilmente articulable a ellas mismas (Polanyi, 1962).

La gestión del conocimiento es una etapa cualitativamente superior a la gestión de la información (Cañedo, 2002), ya que implica la conjunción de la dimensiones humana, tecnológica, estratégica, sociocultural, y el impacto de estas en cada una de las etapas definidas para llegar a la gestión del conocimiento (Calderón y otros, 2009); estas dimensiones se relacionan y desarrollan en: primero, la perspectiva administrativa, la cual se enfoca desde la organización empresarial estratégica; segundo, la perspectiva del sistema de gestión y operativo, y por último, tercero, la perspectiva de redes de práctica y grupos informales (Dorhofer, 2012).

Adicional a las perspectivas, existen potenciadores para el desarrollo de estrategias organizacionales, como son las nuevas tendencias: inclusión de tecnología en las organizaciones, la importancia del cliente, el cambio de paradigmas laborales representado en el pago por recolectar, analizar, procesar y aplicar información (Cortés y Flores, 2010). Además, la facilidad de interacción y comunicación que proporcionan los elementos potenciadores, entre estos las tecnologías de la comunicación, permiten una enseñanza sistemática y organizada, en contribución de la gestión del conocimiento (Waheed y otros, 2011).

Cabe agregar que la tecnología, así como el conocimiento y la información, también se gestionan, a través del:

“análisis de la situación actual y la visión de las metas, los objetivos, el plan de acción; brinda las normas y los procedimientos para optimizar la captación, el procesamiento, el almacenamiento, la transmisión y recuperación de la información”
(Sánchez y Vega, 2006, p. 40).

Esto es, la estrategia de gestión del conocimiento ha tenido gran despliegue a nivel organizacional mundial, hasta llegar a tener diferentes procesos y métodos para medir su implementación, autores como Nonaka y Takeuchi, Wiig, Probst, entre otros, han postulado sus propios puntos de vista, sin embargo, León y otros (2007) unificó estos procesos y definió como línea de base las siguientes actividades en la gestión: conversión, identificación, anclaje, adquisición y desarrollo, codificación, almacenamiento, difusión, utilización y medición del conocimiento.

Es importante destacar que no todos los aspectos de la gestión del conocimiento han sido

abordados aún. Se tiene una clara deficiencia en la definición de indicadores, como la escala de utilización, la gestión y el aprovechamiento (Hernández, 2011). Por esta razón se desprenden propuestas de cadenas de gestión del conocimiento ausentes de medición y con diferentes enfoques organizacionales. No obstante, Pak y otros (2014), han realizado estudios en los cuales plantean otras variables relevantes, a las cuales se les identifica desviaciones y correlaciones, con el propósito de establecer y verificar indicadores a través del modelo de ecuación estructural, aplicado a un conjunto de empresas internacionales.

Lo mencionado anteriormente, se hace más sencillo cuando la gestión del conocimiento se fundamenta en herramientas o modelos que la soportan y promueven. Un ejemplo de esta visión de la gestión del conocimiento es la implementada en España con el Modelo Intellect de Gestión del Capital Intelectual, el cual generó excelentes niveles de continuidad en la operación de las organizaciones en las cuales se ha implementado, a través de la división del capital intelectual intangible en: humano, estructural y relacional (Hernández, 2011).

Por otro lado, se ha trabajado en algunas organizaciones la metodología de decisión, construida para identificar y reconocer las etapas del aprendizaje informal de las personas que componen la organización, haciendo uso de la identificación y almacenamiento, organización, análisis, texto-base, grafica-base y técnicas de visualización de datos; la cual fue piloteada en un proyecto europeo (García y Conde, 2014).

CONCLUSIONES

La gestión del conocimiento tiene una relación intrínseca con la historia universal, con la historia de la humanidad y la difusión de la información. Para Van Doren (2009), hablar de la humanidad es hablar de los conocimientos nuevos y significativos que se han adquirido en cada época y cómo:

“(...) en ciertos momentos, el conocimiento, más que crecer, ha cambiado, y cómo en otras ocasiones se han abandonado o perdido por completo elementos muy importantes del conjunto del saber humano porque a una determinada época le parecieron carentes de todo valor” (p. 24).

La evolución que han presentado los conceptos y modelos de conocimiento y de gestión del conocimiento han mutado de acuerdo con las necesidades que presenta el entorno organizacional. En un principio se trataba de un ejercicio individual, ahora hace parte de la organización en su conjunto. Antes se hablaba de la transferencia de conocimiento informal, ahora esa práctica se complementó con la transferencia formal, la sistematización del conocimiento y la aplicación a través de metodología situacional, en algunos casos soportada tecnologías de la información y la comunicación que permiten la reproducción y sistematización de resultados.

La definición de gestión del conocimiento como estrategia organizacional tiene como una de sus funciones la transformación del conocimiento y de los demás activos intangibles en elementos generadores de riqueza (Bradley, 2003), que centra sus esfuerzos en la sostenibilidad de la operación de la organización y el cumplimiento de los requerimientos definidos por el cliente para el producto o servicio. Fundamentado en que la gestión del conocimiento es una etapa cualitativamente superior a la gestión de la información que promueve el desarrollo de cualquier tipo de organización (Cañedo, 2002).

REFERENCIAS

- Ale, M. A., Toledo, C. M., Chiotti, O., & Galli, M. R. (2014). *A conceptual model and technological support for organizational knowledge management. Science of Computer Programming.*
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective (Vol. 173).* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Aristóteles. (s. f.). *Del sentido y lo sensible – De la memoria y el recuerdo.* Aguilar.
- Bradley, K. (2003). *Intellectual capital and the new wealth of nations II. Business Strategy Review, 8(4), 33-44.*
- Bunge, M. (1976). *¿Qué es y para qué sirve la epistemología? Revista de la Universidad de México.*
- Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge capitalism: business, work, and learning in the new economy.* Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Cañedo Andalia, R. (2002). *Del bibliotecario clínico al informacionista: de la gerencia de información a la gestión del conocimiento. Acimed, 10(3).*
- Cassirer, E. (1965). *El problema del conocimiento. México: Fondo de cultura económica.*
- Cooper, P. (2014). *Data, information, knowledge and wisdom. Anaesthesia & Intensive Care Medicine, 15(1), 44-45.*
- Dorhofer, S. (2012). *Knowledge - Based HRM: An Integrative Approach. European Journal of Social Sciences, 4, 28.*
- Falivene, G., & Silva, M. (2005). *Formación directiva para la creación de una cultura del conocimiento y de la calidad en las organizaciones públicas. Primer Congreso de Administración Pública. Buenos Aires: UNESCO-CLAD.*
- Hernandez, M. A. (2011). *Hacia la gestión del conocimiento en instituciones públicas. Administración de Empresas. España: Universidad de Cantabria.*
- Hessen, J. (2013). *La teoría del conocimiento. Panamericana.*

- León, M., Castañeda, D., & Sánchez, I. (2007). *La gestión del conocimiento en las organizaciones de información: procesos y métodos para medir*. *Acimed*, 15(3).
- Martínez Marín, A. & Ríos Rosas, F. (2006). *Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado*. *Cinta de Moebio*, 25, 111-121.
- Nonaka, I. (1991). *The knowledge-creating company*. *Harvard business review*, 69(6), 96-104.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Ordoñez de Pablos, P. O. (1999). *Gestión del conocimiento y la empresa multinacional: Una revisión teórica*. *La gestión de la diversidad: XIII Congreso Nacional, IX Congreso Hispano-Francés, Logroño (La Rioja), 16, 17 y 18 de junio, 1999 (pp. 185-190)*. Universidad de La Rioja.
- Orozco Silva, E. (1999). *La inteligencia organizacional en la industria biofarmacéutica*. *Ciência da Informação*, 28(1). <https://doi.org/10.1590/S0100-19651999000100008>
- Pak, Y., Ra, W., & Lee, J. (2014). *An integrated multi-stage model of knowledge management in international joint ventures: Identifying a trigger for knowledge exploration and knowledge harvest*. *Journal of World Business*.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge*. New York: Anchor Day Books.
- Rodríguez, D. (2006). *Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica*. *Educación*, 37, 25-39.
- Sánchez, M., & Vega, J. C. (2006). *Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información*. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.
- Stata, R. (1989). *Organizational learning: the key to management innovation*. *Sloan Management Review*, Spring, 63-74.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (s. f.). *Datos vs Información*. Modelos de los Sistemas de TI. Recuperado 3 de junio de 2022, de http://www3.uacj.mx/CGTI/CDTE/JPM/Documents/IIT/Introduccion_TI/3_Modelos_sistemas/datos-vs.-informaci%C3%B3n.html
- Van Doren, C. (2016). *Breve historia del saber. La cultura al alcance de todos*. Planeta.
- Waheed, M., Khan, Z., & Ali, H. (2011). *Creative Learning Environment and Knowledge Management*.

International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 1(17), 2.

Žemaitis, E. (2014). Knowledge Management in Open Innovation Paradigm Context: High Tech Sector Perspective. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 110, 164-173.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Luis Antonio Medina-Orozco

Imedinao79@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-8680>

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander.
Estudiante Doctorado Ciencias de la Educación UMECIT.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Medina-Orozco, LA. (2022). Comportamientos y valoraciones socioemocionales frente al uso de las TIC. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 183-199. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 11 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



COMPORTAMIENTOS Y VALORACIONES SOCIOEMOCIONALES FRENTE AL USO DE LAS TIC

SOCIO-EMOTIONAL BEHAVIORS AND ASSESSMENTS REGARDING THE USE OF TIC'S

Luis Antonio Medina-Orozco
Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Estudiante Doctorado Ciencias de la Educación UMECIT, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-8680>
imedinao79@hotmail.com

...

Correspondencia: imedinao79@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo de reflexión es un estudio documental desarrollado con el objetivo de identificar las valoraciones socioemocionales y las conductas que surgen en los usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación como resultado de las interacciones que se realizan con ellas. El planteamiento metodológico se desplegó a través de un enfoque cualitativo con carácter descriptivo e interpretativo que permite descifrar, desde la postura y pensamiento de los protagonistas, las conductas y emociones relevantes dentro del fenómeno de la interacción digital. Se utilizaron fuentes de información documentales, las cuales fueron revisadas, clasificadas y analizadas a través de fichas bibliográficas. Los resultados encontrados indican que alrededor del uso de las tecnologías digitales existen patrones marcados hacia el mejoramiento de talentos como creatividad, autonomía y capacidad crítica, sin embargo, en otros casos se han encontrado patrones de conducta riesgosas como ansiedad, apego, procrastinación, aislamiento y acoso.

Palabras clave: TIC, conductas, estrés, emociones.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

SOCIO-EMOTIONAL BEHAVIORS AND ASSESSMENTS REGARDING THE USE OF TIC'S

Abstract

This reflection article is a documentary study developed with the objective of identifying the socio-emotional assessments and behaviors that arise in the users of information and communication technologies as a result of the interactions that are carried out with them. The methodological approach was deployed through a qualitative approach with a descriptive and interpretative nature that allows deciphering, from the position and thought of the protagonists, the relevant behaviors and emotions within the phenomenon of digital interaction. Documentary information sources were used, which were reviewed, classified and analyzed through bibliographic records. The results found indicate that around the use of digital technologies there are marked patterns towards the improvement of talents such as creativity, autonomy and critical capacity, however, in other cases risky behavior patterns have been found such as anxiety, attachment, procrastination, isolation and bullying.

Keywords: TIC, behaviors, stress, emotions.

COMPORTAMENTOS SOCIOEMOCIONAIS E AVALIAÇÕES SOBRE O USO DE TIC

Resumo

Este artigo de reflexão é um estudo documental desenvolvido com o objetivo de identificar as avaliações e comportamentos socioemocionais que surgem nos usuários de tecnologias de informação e comunicação como resultado das interações que com eles são realizadas. A abordagem metodológica desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa que permite decifrar, a partir da posição e do pensamento dos protagonistas, os comportamentos e emoções relevantes no âmbito do fenômeno da interação digital. Foram utilizadas fontes documentais de informação, as quais foram revisadas, classificadas e analisadas por meio de registros bibliográficos. Os resultados encontrados indicam que em torno do uso de tecnologias digitais existem padrões marcantes para o aprimoramento de talentos como criatividade, autonomia e capacidade crítica, no entanto, em outros casos, padrões de comportamento de risco foram encontrados, como ansiedade, apego, procrastinação, isolamento e assédio moral.

Palavras-chave: TIC, comportamentos, estresse, emoções.

COMPORTEMENTS SOCIO-EMOTIONNELS ET EVALUATIONS CONCERNANT L'UTILISATION DES TIC

Résumé

Cet article de réflexion est une étude documentaire élaborée dans le but d'identifier les évaluations et les comportements socio-émotionnels qui surviennent chez les utilisateurs des technologies de l'information et de la communication à la suite des interactions qui se réalisent avec eux. L'approche méthodologique a été déployée à travers une approche qualitative à caractère descriptif et interprétatif qui permet de décrypter, à partir de la position et de la pensée des protagonistes, les comportements et émotions pertinents au sein du phénomène d'interaction numérique. Des sources d'informations documentaires ont été utilisées, qui ont été examinées, classées et analysées au moyen de notices bibliographiques. Les résultats trouvés indiquent qu'autour de l'utilisation des technologies numériques, il existe des tendances marquées vers l'amélioration des talents tels que la créativité, l'autonomie et la capacité critique, cependant, dans d'autres cas, des comportements à risque ont été trouvés tels que l'anxiété, l'attachement, la procrastination, l'isolement et intimidation.

Mots-clé: TIC, comportements, stress, émotions.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales informáticas se han establecido como un elemento de transformación cultural, revolucionando las costumbres y dinámicas de las sociedades (Vidal, 2006). Inicialmente conocidas como tecnologías de la información (TI), utilizadas para el almacenamiento y acceso a la información, y posteriormente identificadas como tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por su capacidad comunicativa (Pérez, 2017). No obstante, las TIC van más allá de la información y comunicación multimedia, audiovisuales e hipertextuales.

También se les conoce como tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), y tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). Estas herramientas vinculan actividades sociales, laborales, y educativas, permitiendo alcanzar el conocimiento y las competencias dentro del mundo tecnológico, a través de acciones responsables (Cabero, 2016) y la implementación de estándares con pautas, lenguajes y estructuras comunes (ISTE, 2021).

Las dos cualidades más prominentes de estas herramientas son la interconexión y la navegación (Aparici, 2010), las cuales se desarrollan en los entornos virtuales, con millones de acciones e interacciones por minuto (Desjardins, 2018), ejecutadas de forma fluida, simultánea y acelerada. Desplegando la funcionalidad de incontables aplicaciones y softwares, que conforman la web, y que se establecen en cuatro pilares como las redes sociales, los contenidos digitales, los organizadores sociales e inteligentes de información, y las aplicaciones y los servicios (Cobo y Pardo, 2007).

Con la implementación de estos espacios digitales, el desarrollo creativo e innovador de los programadores, y el despliegue de una gigante distribución y manipulación digital, que supera las barreras de espacio y tiempo, se configura lo que se conoce como la sociedad de la información (Cantero, 2018).

En el despliegue de esta sociedad se destacan como protagonistas los nativos digitales (Reig y Vilches, 2013), para quienes la conectividad, las redes sociales, las aplicaciones y el internet hacen parte de una rutina de varias horas diarias en las que realizan múltiples tareas en diferentes lugares de conexión. Para ellos, la sociabilidad digital es de gran importancia ya que en ella desarrollan jerarquías, roles y funciones con identidades definidas en relaciones familiares, sociales y laborales, a través de rasgos distintivos de comunicación, emocionales y comportamentales. Es así como la tendencia a estar conectados alcanza el 95% de la población mundial (UNESCO, 2018a), especialmente en usuarios cada vez más jóvenes, demandando, la asistencia de tutores y padres en el manejo de las competencias digitales (OCDE, 2019; UNESCO, 2018b), de manera que se garantice un adecuado aprendizaje y manejo de estas herramientas.

A partir de este requerimiento y la importancia que cobran las tecnologías digitales en el marco de la sociedad de la información, se aborda el presente estudio, que pretende identificar las emociones y comportamientos que emergen en los usuarios al interactuar con las tecnologías digitales informáticas en los diferentes entornos digitales.

Desarrollo

El lenguaje y la comunicación.

La estructura comunicativa realizada a través de las TIC y sus entornos no es diferente en comparación con las formas tradicionales de comunicación. La cualidad más destacada de una intercomunicación, en ambos casos, es el intercambio de información, a través del envío de un mensaje o comunicado (en múltiples formatos) que viaja desde un emisor, a través de un canal, hacia un receptor que es quien recibe el mensaje. Sin embargo, en los escenarios virtuales, este se realiza mediante un lenguaje que utiliza algoritmos matemáticos (Cantero, 2018) y que requiere de un espacio virtual donde se hace visible la interconexión y el movimiento de información.

En este proceso digital se destacan dos modelos comunicativos: uno rígido y unilateral, orientado a captar la atención de los receptores y someterlos a un consumo de información sin retroalimentación, es decir, no se tiene la oportunidad de opinar, refutar o complementar lo que se dice o informa; y un segundo modelo conocido como emerec, en el que se brinda la posibilidad de comunicación en ambas direcciones, y en la que el emisor también es receptor y viceversa (Aparici, 2010). El primer tipo lo controlan, especialmente, los medios de comunicación, las multinacionales y algunas instituciones gubernamentales y privadas que emiten la información sin dar opción de respuesta o juicio al respecto.

Mientras que, por el lado de los emerec, los espacios de interacción permiten que los usuarios generen y difundan información de toda índole, lo que estimula la intercomunicación, la democracia, la creación de contenidos, la recreación y el aprendizaje.

Estos modelos comunicativos requieren de elementos clave para que la información sea procesada e interpretada adecuadamente. Estos elementos son el lenguaje, el mensaje y el

significado (Aparici, 2010): el mensaje se procesa y codifica por el emisor de acuerdo con los protocolos del lenguaje y canal utilizado; por su parte, el receptor decodifica, interpreta y utiliza el mensaje como un producto social de la comunicación que se ha transferido; mientras tanto, los parámetros que se manejan dentro del lenguaje son el resultado de convenciones históricas y culturales que relacionan actividades sociales, mentales, emocionales y comunicativas (Cantero, 2018), y que le permiten al ser humano establecer vínculos con sus semejantes.

Por consiguiente, el resultado que puede arrojar el proceso comunicativo depende de la forma en que lo manejen el emisor y el receptor, y cómo se ejerza y se interprete el lenguaje utilizado. Aparte de la necesidad de poseer un conocimiento adecuado del lenguaje, los prejuicios, sentimientos y estados del humor son claves en la claridad con la que se envía el mensaje y, por su puesto, con la que se recibe (Aparici, 2010). En este sentido, debido a las características propias del emisor y del receptor (sentidos, experiencia, contexto, estados de ánimo y emociones), los lenguajes pueden afectar la fisiología de la percepción del mensaje, por tanto, se puede ver alterado el significado de la información (Cantero, 2018).

En el ámbito informacional, y con el desarrollo de las TIC, el lenguaje se ha visto afectado con algunas transformaciones en sus protocolos, simbologías y significados, tanto en lo escrito como en lo verbal (lenguaje audiovisual e hipertextual). Las configuraciones semióticas utilizadas en las aplicaciones digitales presentan mutaciones, respecto a los del lenguaje oficial. Esto se refleja en la estructura de las palabras y códigos dentro de los chats, foros, mensajes y emails, que implican sustitución, abreviación o generación de términos (Parrilla, 2008), lo que puede entorpecer el entendimiento de lo que se desea comunicar, tergiversando la información.

Así pues, la tendencia dentro del proceso comunicativo a través de las TIC consiste en acortar las palabras o cambiarlas por códigos, símbolos y léxicos sin estructura gramatical definida ni normas ortográficas (Fernández et al, 2016), no obstante, este comportamiento responde a acciones de flexibilización entre pares, y no necesariamente a desconocimiento del lenguaje formal (Reig y Vilches, 2013). Así, la comunicación en los espacios virtuales está repleta de abreviaciones, términos nuevos, repetición de letras, neologismos (Parrilla, 2008), símbolos y figuras sin referenciación. Este proceso viene evolucionando rápida y ampliamente, sin protocolos y con múltiples configuraciones, de tal forma que se usan epéntesis, grafías fonéticas y prosódicas, truncamientos, anglicismos, se omiten o sustituyen elementos grafemáticos, así como los léxicos, etc. (Parrilla, 2008).

En este aspecto, confluyen dos puntos de vista: los que destacan lo beneficioso de esta forma de comunicación y que consideran que estos cambios son un evento natural en el desarrollo humano que le permiten adaptarse a nuevos escenarios y nuevas necesidades (Parrilla, 2008), y que se pueden percibir como una revolución de la alfabetización, similar a la que ocurrió en la Grecia antigua (Reig y Vilches, 2013 citando a Andrea Lunsford, 2012), la cual está siendo direccionada por la tecnología; y los que señalan que estas manifestaciones son un retroceso o una distrofia del lenguaje a causa de las TIC, describiendo las nuevas formas de escritura como pequeñas, precipitadas y con poca profundidad (Reig y Vilches, 2013, citando a Mark Bauerlein, 2009 y Clifford

Nass, 2010), que evaden las expresiones profundas y afectan los patrones de lectura.

Independientemente de estas posiciones, los pseudolenguajes dentro de las interacciones digitales son cada vez más utilizados por los cibernautas, y se afianzan en la cultura y contexto de los usuarios, adquiriendo matices jerárquicos dentro de grupos pequeños, sociedades, e incluso en ámbitos internacionales. En este orden, el ejercicio de la lectura y la escritura sigue un tránsito del texto físico al texto digital, manifestándose cada vez con mayor intensidad la lectura en lo digital, pero con tiempos de atención más reducidos (Reig y Vilches, 2013).

Comportamientos y valoraciones

La influencia de las TIC en el devenir de la sociedad del conocimiento ha venido en aumento, lo que invita a identificar las posibles reacciones emocionales y comportamientos que a partir de su implementación se puedan producir en los usuarios. Este es otro propósito de los estudios alrededor de la manipulación de los recursos informáticos. En estos estudios, sobre los efectos y manifestaciones más observadas alrededor de las TIC, se identifican rasgos en diferentes aspectos como el sociocultural, el educativo, el emocional, el mental y el comportamental.

Desde el punto de vista sociocultural, las TIC son concebidas como dispositivos que promueven la transformación de la cultura mediante las prácticas concretas de la interacción aplicadas en el ejercicio del contexto específico (Sánchez, 2018), en el cual se despliegan comportamientos, costumbres y emociones, que se integran según las culturas que convergen en dicha interacción. Este proceso no solo implica la apropiación e implementación de competencias digitales, sino que también enfatiza la forma como se interactúa, como se transmite y como se aprende con el empleo de las herramientas digitales.

A nivel educativo, existen referentes investigativos y teóricos que plantean la implementación de las TIC como un fenómeno global que permite la ubicuidad del aprendizaje (Carneiro et al., 2010), ocurriendo en cualquier lugar (la escuela, el hogar, el trabajo y en sitios públicos) y en cualquier momento, favoreciendo los valores de independencia, creatividad y flexibilidad (López, 2017). Por ende, este nuevo enfoque exige un cambio en los esquemas de enseñanza y aprendizaje, que permita desarrollar un rol más participativo y autónomo del estudiante, así como uno más creativo y flexible para el docente.

En función de estos aspectos, se entiende que a través de las TIC se promueven capacidades y acciones de proyección cultural, concentración, reflexión, análisis, toma de decisiones, negociación de significados, generación de conocimiento (individual y colectivo), desarrollo de proyectos y resolución de problemas. Del mismo modo, se generan nuevos escenarios de interacción (lectura, escritura y audiovisual) que implican el manejo de nuevo conocimiento, de nuevas formas de comunicación escrita que desplazan la cultura escrita tradicional (Carvajal, 2016), y que incluyen simplificación o cambio de palabras por códigos sin estructura gramatical ni correcciones ortográficas que obedecen principalmente a cuestiones de flexibilidad (Reig y Vilches, 2013).

Actualmente la educación involucra las tecnologías digitales en todos sus procesos de planeación, ejecución, evaluación y retroalimentación, en todos sus niveles de formación y con todos los actores posibles. Incluso, a través de las herramientas digitales se implementa la metodología de educación virtual e inclusiva (Galindo, 2021), en las cuales se favorece la integración y formación de personas en zonas alejadas, de otras culturas y con dificultades de aprendizaje. De esta forma, se logra que la educación tenga un alcance ubicuo (Carneiro et al., 2010), pudiendo ocurrir en escenarios tan variados como la escuela, el hogar, el trabajo, el campo, sitios públicos, y en cualquier ambiente y ocasión donde se pueda tener acceso a los dispositivos digitales.

Esta metodología de enseñanza-aprendizaje no solo facilita el acceso a la educación y reduce las distancias (López et al., 2019), sino que también estimula competencias fundamentales como la independencia, la creatividad y la flexibilidad (López, 2017). Promoviendo un nuevo esquema de interacción educativo, en el cual el aprendiz es protagonista del proceso, con capacidad de decisión, reflexión, negociación y generación de conocimiento.

En este esquema, la creatividad y la motivación se ven influenciadas por la variedad de aplicaciones digitales que explotan y afinan los talentos y potencialidades de los usuarios, incrementando la concentración y la recompensa, que incitan la producción de dopamina y diferentes neurotransmisores relacionados con el aprendizaje (Reig y Vilches, 2013), pero también, promueven actividades violentas que pueden alterar las funciones del cerebro enfocadas con el control emocional.

Otro aspecto importante en el marco educativo y laboral, que resalta dentro de las influencias de las tecnologías de la información y la comunicación, es la variada forma en que se puede procesar, organizar y almacenar la información. Los buscadores y organizadores digitales de información funcionan como un gran depósito de almacenamiento llamado memoria transactiva (Reig y Vilches, 2013).

Con estas herramientas se agiliza el manejo y organización de datos, que ya no es necesario memorizar ni llevar a la mano en voluminosos libros, sino que se pueden consultar y revisar más rápida y eficazmente. Esto permite darle más espacio al ejercicio de actividades enfocadas a desarrollar la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico y el razonamiento lógico (Reig y Vilches, 2013), que solo necesitan de la memoria procesual o de trabajo, la cual permanece de manera temporal en el cerebro.

Asumir estas funciones puede desencadenar diferentes resultados, teniendo en cuenta el propósito del uso de las tecnologías, y el nivel de conocimiento y manejo de estas. Por un lado, se pueden adquirir altos desempeños a nivel académico, de creatividad, comunicativo, autonomía y social, pero también, por un manejo inadecuado de las tecnologías, se puede incursionar en acciones riesgosas que pueden alterar la salud y el bienestar del usuario.

Por lo tanto, una adecuada manipulación promueve buenos resultados en la conducta y el aprendizaje, pero un uso indebido puede inducir ciertos peligros de orden físico y psicológico para los usuarios de las tecnologías dentro de los diferentes escenarios de la interconectividad. Peligros como

el incremento en la obesidad, desgaste visual, déficit de atención, retención de información, aislamiento social y algunas sociopatías (Maldonado et al., 2019; Reig y Vilches, 2013). Otros peligros detectados, a los que se enfrentan principalmente los niños y adolescentes, son los contenidos inapropiados (violencia, pornografía, instigación a la anorexia y al suicidio), contacto con desconocidos, fraude y suplantación, compras descontroladas, entrada de softwares dañinos y adicción a los dispositivos (Delgado et al., 2009).

Estos peligros, como en el caso de algunos países de Latinoamérica como Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay corresponden a la exposición a contenidos sensibles e incidentes desagradables, suicidio, formas de dañarse, discriminación, discusiones, uso de drogas, imágenes violentas y sexuales (Trucco y Palma, 2020). Del mismo modo, en Perú los principales riesgos a los que se exponen los adolescentes son: contenidos inapropiados con un 46.2%; sexting en 24.9%; cyberbullying con 20.9%; grooming con 20.8%; sextcasting con 14.8%; y sextorsión con un 12.3% (Orosco y Pomasunco, 2020).

Por lo anterior, el uso de los dispositivos digitales también puede hacer más notorias algunas conductas psicopatológicas como la adicción o dependencia al internet, a las redes sociales y a los videojuegos. Estas actitudes suelen ser representadas o asimiladas como necesidades a satisfacer y prioridades que deben ser recompensadas. Como es el caso del factor de Asperger asociado a las TIC (Turkle, 2011, como se citó en Reig y Vilches, 2013), el cual es caracterizado por un desorden autista en el que los individuos presentan dificultades para interactuar con los demás, para establecer empatía y valorar riesgos. No obstante, no se puede afirmar ni generalizar sobre la disminución de la capacidad social por causa de las TIC, así como tampoco puede confundirse una personalidad introvertida con una psicopatía (Reig y Vilches, 2013).

En correspondencia con lo anterior, para algunos no existe afirmación científica que señale o respalde la idea de que el uso prolongado de los dispositivos digitales afecte la salud mental y el bienestar de las personas (Hoehe y Thibaut, 2020). Sin embargo, según datos psicológicos, psiquiátricos y de neuroimagen, se pueden evidenciar algunas afectaciones agudas y definidas en las áreas de la cognición que pueden indicar variaciones en la estructura y función cerebral (Firth et al., 2019, como se citó en Hoehe y Thibaut, 2020), los cuales pueden afectar la capacidad de atención y concentración en una sola actividad, procesos de memorización, almacenamiento y recuerdos, y la cognición social, representada en las interacciones y los contextos sociales.

El punto neurálgico se sitúa en el interés, criterio de búsqueda y actividad pretendida. La web ofrece en tiempo real una infinidad de contenidos para los neofílicos (Reig y Vilches, 2013) que permanentemente buscan nueva información para satisfacer sus deseos y necesidades de toda índole, facilitándose el abordaje de variada información en la que se puede obtener un desarrollo cognitivo, laboral y social, pero también incurrir en excesos y riesgos para la salud y el bienestar.

En consecuencia, la procrastinación y las actividades pasivas con las TIC se asocian con efectos negativos y desventajosos, mientras que la actividad concentrada y socializada con las TIC,

muestran resultados positivos y más productivos (Hoehe y Thibaut, 2020). Y se apoya la idea en la que se sostiene que el internet es significativo para el desarrollo de las capacidades cognitivas, ya que potencia la actividad cerebral (Small, 2009 citado en Reig y Vilches, 2013). El tiempo de pantalla y sus efectos varían según el tipo de persona, entendiendo que los extremos son contraproducentes, mientras que los tiempos moderados son más productivos y beneficiosos.

Sin embargo, varios efectos se pueden presentar simultáneamente como resultado de la multitarea y la práctica intensa. La multitarea es una característica predominante en las acciones a través de las TIC, significa que los usuarios realizan varias actividades al mismo tiempo, sin embargo, estas actividades pueden carecer de profundidad teniendo en cuenta la dificultad que implica prestar atención a varias tareas a la vez, especialmente si las actividades demandan concentración (Reig y Vilches, 2013), debido a que al cerebro se le dificulta procesar tareas con exigencia cognitiva, en especial si son varias (Reig y Vilches, 2013). Por consiguiente, pueden emerger situaciones emocionales y comportamentales que pueden afectar el resultado de las intercomunicaciones digitales.

Por ejemplo, la necesidad de permanecer conectados a la web, especialmente a los neofílicos, con contenidos interesantes, y con una variada gama de información (Reig y Vilches, 2013) y entretenimiento.

En tal sentido, se interpreta que la motivación actúa como elemento carburante de las interacciones con las TIC, estimulando el interés por mantenerse conectado. Esta motivación se asocia a tres necesidades básicas (de carácter fisiológico o psicológico) que pueden conducir hacia el bienestar o el malestar, según el resultado obtenido (Ryan y Deci, 2000). Estas necesidades refieren a: la competencia (dominio sobre el entorno); la autonomía (libertad plena); y la vinculación (conexión y reconocimiento). Las cuales se amalgaman dentro del propósito de satisfacción que se busca (Ryan y Deci, 2000).

En este marco, como resultado del vínculo establecido con las TIC, pueden emerger emociones asociadas a las necesidades, propósitos y valoraciones ligadas a las metas personales de logro (Smith, 2019). Alrededor de estas acciones se destaca un variopinto compendio de emociones como la satisfacción, el orgullo y el bienestar (De Pablos y Llorent-Vaquero, 2020), adicionadas a la ira, la decepción y la ansiedad.

En consecuencia, se entiende que lo que motiva a los usuarios de las tecnologías hace parte de su esquema de valores, del contexto, de sus vivencias y percepciones. Estas motivaciones se reflejan en tres tipos o niveles básicos de participación (especialmente en los jóvenes): actividades de ocio, entretención y chats; actividades educativas y de consulta (Hung, 2015; Melendro et al., 2016); y las actividades profesionales y de uso experto (Ito et al., 2009). Estos niveles, y según los propósitos establecidos, estimulan tres tendencias comportamentales: el aumento de la probabilidad de exponerse a riesgos, la disminución de la empatía y la dependencia del grupo de pares (Reig y Vilches, 2013).

Estas tendencias manifiestas, y las emociones que emergen, pueden afectar el funcionamiento ejecutivo, especialmente ante un uso excesivo de los aparatos digitales, produciendo consecuencias cognitivas y emocionales (Hartanto y Yang, 2016) que se manifiestan con la alteración de la ansiedad y el detrimento de los procesos cognitivos superiores, así como de las funciones ejecutivas que son las que se encargan de la autorregulación. En el caso de los niños y jóvenes, la probabilidad de asumir riesgos es más alta debido a cambios que experimentan en el córtex prefrontal, y que no se presentan en adultos. De igual forma, a edades tempranas el sistema límbico (amígdala) ligado a asumir peligros, es más sensible, mientras que el control de impulsos es bastante inmaduro (Reig y Vilches, 2013).

Otra respuesta asociada al excesivo valor hacia a las interacciones digitales es el estrés tecnológico o tecnoestrés. Este se relaciona con la imposibilidad de seguir el ritmo tecnológico, no dominar las aplicaciones web, o con la incapacidad de adoptarlas (Salanova et al., 2007, como se citó en Barbosa et al., 2019). El tecnoestrés se manifiesta de tres formas: la tecnoansiedad, que es una respuesta fisiológica desagradable que produce tensión, malestar, pensamientos negativos y miedo; la tecnofatiga, manifestada por agotamiento, extenuación mental y el escepticismo; y la tecnoadicción, caracterizada por la necesidad compulsiva de usar las TIC en todo momento y lugar, mostrando una fuerte dependencia (Salanova, 2007).

Ante la ausencia del dispositivo, como respuesta de alivio, se presenta un incremento en la necesidad de usarlo nuevamente, creando un círculo vicioso (Hartanto y Yang, 2016), este aumenta el apego al dispositivo, perturbando la percepción, la cognición, la emoción y la fisiología (Clayton et al., 2015).

No obstante, aunque las emociones provengan de procesos corporales y que la amígdala sea fundamental para el despliegue de estas respuestas, es cuestionable la existencia de un proceso corporal implicado directa y permanentemente con el repertorio emocional (Nussbaum, 2008). No hay información precisa que sustente que los cambios fisiológicos definan la manifestación emocional (Nussbaum, 2008), por consiguiente, las emociones están cargadas de intención, primando sobre los procesos fisiológicos y las conductas irracionales, ya que forman parte del proyecto de florecimiento personal (Nussbaum, 2008), por tanto, pueden ser fuente de reflexión moral y ética, fundamentadas en la razón y los juicios, permitiendo configurar su contenido.

En el mismo sentido, otros estudios apoyan la neutralidad de las TIC dentro de estos eventos fisiológicos y psicosociales, sustentando que dichas respuestas dependen de las convicciones que ostentan los usuarios, sus capacidades y competencias, la frecuencia de uso, la duración de cada evento y la autoeficacia (Salanova, 2007).

CONCLUSIONES

Es de alta relevancia la influencia que han alcanzado las tecnologías digitales como herramientas de mediación social y educativa. Especialmente en los jóvenes, que han crecido de la mano de las tecnologías (nativos digitales), se destaca el valor que le atribuyen a las TIC, las TAC y

las TEP para desempeñar sus roles dentro de sus ambientes sociales, públicos, privados, educativos y familiares. Y con esto, despertando emociones y actitudes que en su mayoría no son accidentales ni inocentes (Castro, 2017), y que afectan sus comportamientos, estados mentales, de funcionalidad y productividad.

La implementación de estas herramientas es de un alcance generalizado, bordeando el 95% de la población mundial (UNESCO, 2018a), por lo cual requiere especial atención estudiar sus alcances y repercusiones, en tanto que niños y adolescentes son los más asiduos usuarios (Jiang, 2018) y los más vulnerables, con mayores riesgos de afectación (Reig y Vilches, 2013) a nivel físico y mental.

Los alcances y repercusiones observadas en el uso de las tecnologías digitales son variados, destacando en primera instancia el aspecto educativo. Estas herramientas han impulsado la educación a distancia desde todas las latitudes, mejorando, con ello, el acceso y posibilidad de estudio a personas que por su lejanía u ocupación no le era posible. En este sentido, no sólo se le da un valor como herramienta mediadora del proceso de comunicación e interrelación educacional, sino que funcionan como estimulantes en el desarrollo de competencias productoras de conocimiento como la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la consulta (Reig y Vilches, 2013). Estos desempeños se reflejan en las habilidades de manejo de recursos TIC, toma de buenas decisiones, liderazgo de procesos, cooperación y decisión de manera crítica ante la diversidad de situaciones que se presentan.

En este sentido, como resultado de la implementación de las TIC, TAC y TEP se han desarrollado nuevas aplicaciones para el desarrollo de procesos investigativos, económicos, políticos, de empresas, educativos, de ingeniería, de medicina, entre otros. Este panorama es producto, y amplificador a la vez, de la masificación de las tecnologías digitales, que insertan cada vez más a la población en la sociedad de la información, que no maneja una cultura estable ni homogénea, sino que está en constante transformación (Cantero, 2018), y sus usuarios desempeñan roles con funciones exigentes y demandantes de tiempo y atención. En consecuencia, emergen ciertas actitudes y acciones como alteraciones del lenguaje verbal y escrito, y del comportamiento.

Las alteraciones del lenguaje pueden ser el resultado de la inmediatez, la informalidad, la integración cultural o la falta de formación, sin embargo, no necesariamente se debe ver como aspecto negativo, toda vez que los procesos evolutivos del lenguaje suceden ante revoluciones de la alfabetización (Reig y Vilches, 2013), y en este caso sería una revolución tecnológica la que promovería transformaciones en la escritura y lenguaje como resultado de la integración cultural, la inmediatez y la hipertextualidad.

Así mismo, desde los múltiples roles y actividades en la web, se desprenden actitudes y acciones como: la multitarea, que no necesariamente es perjudicial, pero puede disminuir el rendimiento y efectividad de las acciones desarrolladas; y la procrastinación de tareas (Hoehe y Thibaut, 2020) que son importantes, pero no se realizan como resultado de la demanda informacional

y la necesidad de estar conectados, y que pueden alterar negativamente las funciones y el bienestar del usuario. En este respecto, la inmediatez que ofrecen las herramientas digitales, la facilidad para establecer diferentes personalidades y tareas, pueden provocar un excesivo apego hacia las interacciones virtuales, configurando estas actividades como parte del desarrollo y crecimiento propio.

Estableciendo, así, objetivos y metas de logro dentro del florecimiento personal (Nussbaum, 2008; Smith, 2019), que según como se desarrollen estas interacciones, producirán reacciones emocionales y comportamentales.

Reacciones como la falta de control de las funciones ejecutivas cerebrales (Reig y Vilches, 2013), son reveladas por la ansiedad, la pérdida de la concentración y el aplazamiento de actividades (procrastinación). Por tanto, asociar las metas personales con la interacción digital puede desarrollar tecnoestrés por no lograr el resultado esperado, por fatiga digital o por el uso excesivo (Salanova, 2007). Esto puede conllevar a situaciones que ponen en riesgo la salud y estado mental.

Especialmente en los niños, adolescentes y jóvenes, quienes, en virtud de su inmadurez cerebral (Reig y Vilches, 2013), falta de experiencia y el exceso de tiempo libre, desarrollan mayor exposición a la pantalla, dependencia, acoso, violencia digital, sexting, ciberbullying, obesidad, pérdida de memoria, desgaste visual y aislamiento (Maldonado et al., 2019; Reig y Vilches, 2013), así como alteraciones fisiológicas (Clayton et al., 2015), alimenticias y físicas.

Aunque la aparición de estos efectos no cuenta con una fórmula precisa para establecer las causas específicas de ciertas acciones y actitudes, sí es posible argumentar que factores como la formación, el entorno social, la edad y los antecedentes psicológicos son importantes. Igualmente, entre mayor sea la dependencia de los logros y las satisfacciones hacia las interacciones digitales, mayor será el impacto provocado por los resultados de estas en las emociones y comportamientos de sus manipuladores.

En atención a que no se cuenta con evidencias científicas contundentes que certifiquen que es la exposición prolongada a las TIC la que afecte la salud mental y el bienestar (Hoehe y Thibaut, 2020), pero que en consecuencia de esta sí se pueden apreciar afectaciones de la función cerebral que impactan la cognición y la toma de decisiones (Firth et al., 2019, en Hoehe y Thibaut, 2020), se considera pertinente y necesario un uso controlado de los recursos tecnológicos digitales, en el que los tiempos de rutina y los tipos de actividades desarrolladas no sobrepasen las capacidades de manejo y desempeño de los usuarios.

REFERENCIAS

Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/48470>.

Barbosa, R. R. L., Guzmán, J. C. N., & Velázquez, B. O. R. (2019). *El uso de las tecnologías de la información y comunicación en el desempeño de jóvenes universitarios: un diagnóstico*

- regional y multidimensional. Plaza y Valdés SA de CV.
- Cabero, J. (2016). *Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación*. *Andalucía educativa*, 1-6.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40732/Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf?sequence=1
- Cantero, C. (2018). *Sociedad digital: razón y emoción*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/ereader/umecit/106384?page=37>
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2010). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo [Libro electrónico]*. Fundación Santillana. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1760>
- Carvajal Barrios, G. (2016). *La cultura escrita en el ciberespacio ¿Nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas? [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]*. Repositorio institucional UTP. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8156>
- Castro Santander, A. (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying: las conductas adictivas y los nuevos consumos culturales*. Homo Sapiens Ediciones.
<https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/101542>
- Clayton, R. B., Leshner, G., & Almond, A. (2015). *The Extended iSelf: The Impact of iPhone Separation on Cognition, Emotion, and Physiology*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(2), 119-135. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12109>
- Cobo Romani, C., & Pardo Kuklinski, H. 2007. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- De Pablos Pons, J., & Llorent-Vaquero, M. (2020). *Las emociones en la interacción con la tecnología en el profesorado y el alumnado de centros con buenas prácticas TIC*. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 155-170. <https://doi.org/10.6018/educatio.432951>
- Desjardins, J. (2018, 19 mayo). *What Happens in an Internet Minute in 2018?* *Visual Capitalist*.
<https://www.visualcapitalist.com/internet-minute-2018/>
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). *Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización*. *Omnia*, 15(3), 58-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73712297005>
- Fernández Delgado, A. Gutiérrez Rivas, P. y Tabasso, E. (2016). *Humanizar la utilización de las TIC en educación*. Dykinson. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/58256>

- Galindo, F. M. (2021). Currículo por competencias visto desde la educación inclusiva: desafío que responde a los factores de exclusión e inequidad social. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 8(2), 26-36.
- Hartanto, A., & Yang, H. (2016). Is the smartphone a smart choice? The effect of smartphone separation on executive functions. *Computers in Human Behavior*, 64, 329-336. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.002>
- Hoehe, M., & Thibaut, F. (2020). Going digital: how technology use may influence human brains and behavior. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 93-97. <https://doi.org/10.31887/dcns.2020.22.2/mhoehe>
- Hung, E. S. (2015). Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia. Universidad del Norte. <http://manqlar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329%20eHacia%20e%20fomento%20de%20las%20TIC.pdf?sequence=1>
- ISTE. (2021). Estándares ISTE. <https://www.iste.org/standards>
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Herr Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., & Robinson, L. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project* (p. 128). The MIT Press.
- Jiang, J. (2018). Cómo los adolescentes y los padres navegan el tiempo frente a la pantalla y las distracciones del dispositivo. Pew Research Center for Internet and Technology. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-timeand-device-distractions>. (Con acceso el 24/03/2022)
- López Carrasco, M. Á. (2017). *Aprendizaje, competencias y TIC* (2a. ed.). Pearson Educación. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/38054>
- López, R., Ríos, B., & Neri, J. (2019). *El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desempeño de jóvenes universitarios, un diagnóstico regional y multidimensional*. Plaza y Valdés.
- Maldonado Berea, G. A., García González, J., & Sampedro Requena, B. E. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 153-176. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>
- Melendro Estefanía, M., García Castilla, F. J., & Goig Martínez, R. (2016). *El uso de las TIC en el ocio*

- y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista española de pedagogía*, 71-89.
<https://www.jstor.org/stable/24711269>
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Ediciones Paidós.
- OCDE. (2019). *Perspectivas de habilidades en la OCDE 2019: Prosperar en un mundo digital*.
<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d2a805cf-es/index.html?itemId=/content/component/d2a805cf-es>
- Orosco Fabian, J. R., & Pomasunco Huaytalla, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e17.2298>
- Parrilla, E. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 15(30), 131-136
- Pérez Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/116299>
- Reig, D., & Vilches, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2pbQCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA118&dq=Los+j%C3%B3venes+en+la+era+de+la+hiperconectividad:+tendencias,+claves+y+miradas&ots=3e22Zf_EoH&sig=463X9aEP6I4frOkLm4k5o51t71c#v=onepage&q=Los%20j%C3%B3venes%20en%20la%20era%20de%20la%20hiperconectividad%3A%20tendencias%2C%20claves%20y%20miradas&f=false
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salanova, M. (2007). *Nuevas tecnologías y nuevos riesgos psicosociales en el trabajo*.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3411/b15756051.pdf?sequence=1>
- Sánchez Pérez, C. (2018). *Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje como comunidades de conocimiento y práctica [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]*. Repositorio institucional UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134359/1/02.CASP_ANEXOS.pdf
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/113161>

Trucco, D., & Palma, A. (2020, 4 marzo). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay* | Digital Repository | Economic Commission for Latin America and the Caribbean. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45212>

UNESCO. (2018a, 15 marzo). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>

UNESCO (2018b). *Building tomorrow's digital skills - what conclusions can we draw from international comparative indicators?* <https://unevoc.unesco.org/bilt/BILT+publications/lang=en/akt=detail/qs=6099>

Vidal Puga, M. D. (2006). *Investigación de las TIC en la educación*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552. <https://relatec.unex.es/article/view/293/277>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Universidad de Guayaquil

Zila Isabel Esteves Fajardo

zila.estevesf@ug.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

Kevin Alex Melgar Ojeda

ojedamelgar@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0349-6238>

Universidad Cesar Vallejo

Arlette Camila Quito Esteves

a_quito@tecnologicoargos.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7673-0240>

Tecnológico Superior Universitario Argos

Cómo citar este texto: Ensayo.

Esteves Fajardo, ZI. Melgar Ojeda, KA., Quito Esteves, AC. (2022). Altas capacidades como expectativas en la inclusión de la Educación Superior en Ecuador. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 200-209 Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 30 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 4 de noviembre 2022.



Publicado: diciembre 2022.



ALTAS CAPACIDADES COMO EXPECTATIVAS EN LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

HIGH CAPACITIES LIKE EXPECTATIONS IN THE INCLUSION OF THE SUPERIOR EDUCATION IN EQUATOR

Zila Isabel Esteves Fajardo
Universidad de Guayaquil
zila.estevesf@ug.edu.ec
<http://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

Kevin Alex Melgar Ojeda
Universidad Cesar Vallejo
ojedamelgar@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0349-6238>

Arlette Camila Quito Esteves
Tecnológico Superior Universitario Argos
a_quito@tecnologicoargos.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-7673-0240>

Correspondencia: zila.estevesf@ug.edu.ec

RESUMEN

La inclusión educativa se ve como un proceso en el que se necesita sumar, unir, integrar, pero con un enfoque que a todos en algún momento nos llega en función de discapacidad, discriminación, u otro antivalor que desagrega y devalúa a ser humano. En este contexto los autores han tenido a bien realizar este ensayo en el que se analiza la situación de los estudiantes con altas capacidades asociado a una perspectiva de inclusión educativa en la República del Ecuador. Para ello en la utilización de la hermenéusis y el análisis documental se hacen deducciones y generalizaciones del estado actual de la problemática, al comparar con otros contextos y evidenciar las diferencias importantes existentes. Con ello se dejan recomendaciones de dicho análisis donde el juicio valorativo de los autores revela la carencia de alternativas que engloben este aspecto en el sistema de nivel superior de educación en el país. Es por tanto, que la reflexión que a modo de conclusión parcial emerge de la construcción escritural, revela que no es privativo del contexto ecuatoriano esta problemática; pero si las características tipificantes del fenómeno que van de un extremo a otro: la salida hacia otros países en busca de aceptación de las altas capacidades de los estudiantes o la inevitable frustración académica.

Palabras clave: altas capacidades, inclusión educativa, educación superior.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

HIGH CAPACITIES LIKE EXPECTATIONS IN THE INCLUSION OF THE SUPERIOR EDUCATION IN EQUATOR

Abstract

The educational inclusion leaves as a process in which one needs to add, to unite, to integrate, but with a focus that to all in some moment receives us in incapacity function, discrimination, or another valor that desegregate and it devaluates human being. In this context the authors have had to well to carry out this rehearsal in which the situation of the students is analyzed with high capacities associated to a perspective of educational inclusion in the Republic of the Ecuador. For it in the use of the hermeneutics and the documental analysis deductions and generalizations of the current state of the problem are made, when comparing with other contexts and to evidence the existent important differences. With they are left it recommendations of this analysis where the trial valorative of the authors reveals the lack of alternatives that you/they include this aspect in the system of superior level of education in the country. It is therefore that the reflection that emerges of the construction scriptural by way of partial conclusion, reveals that it is not exclusive of the Ecuadorian context this problem; but if the characteristic typical of the phenomenon that you/they go from an end to another: the exit toward other countries in search of acceptance of the high capacities of the students or the unavoidable academic frustration.

Words key: high capacities, educational inclusion, superior education.

ALTAS CAPACIDADES COMO EXPECTATIVAS NA INCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO EQUADOR

Resumo

A inclusão educacional é vista como um processo em que é preciso somar, unir, integrar, mas com uma abordagem que chega a todos nós em algum momento com base na deficiência, discriminação ou outro valor que desagrega e desvaloriza o ser humano. Seres. Neste contexto, os autores consideraram oportuno realizar este ensaio no qual se analisa a situação dos alunos com altas capacidades associadas a uma perspectiva de inclusão educacional na República do Equador. Para isso, no uso da hermenêuse e da análise documental, são feitas deduções e generalizações do estado atual do problema, comparando com outros contextos e evidenciando as diferenças importantes que existem. Com isso, ficam as recomendações da referida análise onde o juízo de valor dos autores revela a falta de alternativas que incluam este aspecto no sistema de ensino superior no país. É por isso que a reflexão que emerge da construção escritural como conclusão parcial revela que este problema não é exclusivo do contexto equatoriano; mas se as características típicas do fenômeno vão de um extremo ao outro: a ida para outros países em busca de aceitação das altas capacidades dos alunos ou a inevitável frustração acadêmica.

Palavras-chave: altas capacidades, inclusão educacional, ensino superior.

CAPACITÉS ÉLEVÉES COMME ATTENTES DANS L'INCLUSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN ÉQUATEUR

Résumé

L'inclusion scolaire est considérée comme un processus dans lequel il est nécessaire d'ajouter, d'unir, d'intégrer, mais avec une approche qui nous vient à tous à un moment donné, basée sur le handicap, la discrimination ou toute autre anti-valeur qui désagrège et dévalorise l'humain. êtres. Dans ce contexte, les auteurs ont jugé bon de réaliser cet essai dans lequel est analysée la situation des étudiants à hautes capacités associée à une perspective d'inclusion scolaire en République de l'Équateur. Pour cela, dans l'utilisation de l'herméneuse et de l'analyse documentaire, des déductions et des généralisations de l'état actuel du problème sont faites, en comparant avec d'autres contextes et en mettant en évidence les différences importantes qui existent. Avec cela, les recommandations de ladite analyse sont laissées là où le jugement de valeur des auteurs révèle le manque d'alternatives qui incluent cet aspect dans le système de niveau d'enseignement supérieur du pays. C'est donc que la réflexion qui émerge de la construction scripturaire comme une conclusion partielle révèle que ce problème n'est pas exclusif au contexte équatorien ; mais si les caractéristiques typiques du phénomène vont d'un extrême à l'autre : le départ vers d'autres pays à la recherche de l'acceptation des hautes capacités des étudiants ou l'inévitable frustration académique.

Mots clés: hautes capacités, inclusion scolaire, enseignement supérieur.

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca a nivel de país se vivencia una estela de transformaciones no previstas en el sistema de Educación Superior. En un entorno cada vez más competitivo y globalizador, los procesos de estancamiento académico y las aparentes aperturas a cambios, más involutivos en comparación con lo que había venido sucediendo con la universidad ecuatoriana hasta el 2015, demandan de niveles de reflexión profunda, que nos digan hacia donde enrumbar esfuerzos de calidad y buen término.

El cierre de universidades, el despido de docentes de Educación Superior y la rivalidad de la calidad hasta ahora lograda, con países foráneos; dentro y fuera del área geográfica en general, han devenido en que el ingreso y egreso de la universidad en Ecuador, sea cada vez más complejo y hasta minoritario. A ello, se suman retos como el de la cada vez más diferente época, etapa y sociedad, donde lo homogéneo no es la norma y lo normal está más allá de percepciones conservadoras normalizadas hasta pasada la mitad de los años 90'.

Aparece entonces la categoría de inclusión educativa y esta se ve como un proceso en el que se necesita sumar, unir, integrar, pero con un enfoque que a todos en algún momento nos llega en función de discapacidad, discriminación, u otro antivalor que desagrega y devalúa a ser humano. De hecho en el reciente libro titulado: Inclusión, diversidad y resiliencia una mirada integradora desde el

contexto escolar, publicado por el Sello Editorial Nova Educare del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), bajo autoría de Monterrosa y otros, (2022); se declara que:

“Existen dos enfoques en la percepción en los docentes sobre educación inclusiva: El centrado en los estudiantes con necesidades educativas especiales y la inclusión que compromete a todos alumnos. Las principales barreras de la inclusión están referidas a la escasa formación del docente en atención a la diversidad y estrategias inclusivas. En relación a los resultados de las investigaciones anteriores los autores tiene a bien mostrarse de acuerdo que la educación inclusiva parte del reconocimiento al derecho a que tienen las personas, a una educación de calidad, en el respeto y tolerancia a las diferencias de los estudiantes en el aula, para tener en consideración sus costumbres, etnia, idiomas, discapacidad y necesidades educativas; de modo que los estudiantes reciban una educación adaptada a sus necesidades educativas o condiciones socio culturales, en la propicia igualdad de oportunidades a todos y todas”. (p. 67).

Con ello es evidente que la compleja implementación, por demás comprensión del entramado educativo donde debe implementarse la inclusión como categoría de peso, revela necesidades no manifiestas y que sólo son posibles de desvelar, en ejercicios de reflexión como el presente. De hecho el análisis va hacia un extremo de la inclusión educativa, al abordar las altas capacidades y no las discapacidades como es recurrente en lo revisado hasta ahora.

DESARROLLO

Estado actual de la problemática.

Como apunta, Hernández y Gutiérrez (2014):

“(…) la investigación en el campo de las altas capacidades tiene una larga tradición, este tema ha despertado un renovado interés debido al creciente número de argumentos que apuntan hacia el promover el capital humano en el desarrollo intelectual, cultural, social y económico de las naciones”. (p. 11).

Esta es una fuerte aseveración que alude a la necesidad cada vez más creciente de diagnosticar y aportar un buen manejo de este “tipo” de estudiantes universitarios, inclusive desde antes de su ingreso a la Educación Superior. Pero la realidad demuestra que: *“actualmente todavía se puede afirmar que la mayor parte de los estudiantes con altas capacidades intelectuales no están identificados y, por tanto, siguen sin recibir una atención educativa especializada acorde a sus necesidades”* (Hernández y Gutiérrez, 2014; p. 7).

Por otra parte, este tema se maneja desde una perspectiva elitista o de corte meramente intelectual. Si bien es cierto, que cada día aumentan los estudiosos que declaran que el potencial

presentado por estudiantes universitarios asociado a las altas capacidades intelectuales, no es una resultante unitaria solo de elevada inteligencia, sino que se expresa como respuesta de la interrelación e interdependencia de un sistema de variables personales y contextuales que desembocan inevitablemente en distintos perfiles del intelecto; por lo que su concepción debiera asumirse desde un enfoque multidimensional de la inteligencia, o lo que otros han denominado inteligencias múltiples.

Por tanto, el continuar sistematizando desde el intelecto la temática es importante, pero debiera en este momento pos-Covid 19 lograrse que se inicie al menos estudio de altas capacidades en inteligencias alternativas o inteligencia emocional, al citar dos ejemplos concretos.

Para que quede clara la idea que se proyecta en el artículo de Fernández (2020), se deja por sentado que:

“En el mismo sentido, al referirse a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, destaca que la inteligencia no es una dimensión unitaria, sino un conjunto de capacidades, talentos o habilidades cognitivas a las que denomina inteligencias; cada una de estas inteligencias constituye un sistema propio y dichas inteligencias interactúan entre sí. En tal sentido, las diferencias individuales se generan desde el aspecto biológico, psicológico, afectivo, social y cultural, incidiendo para que el individuo demuestre en su accionar características comunes con otras personas, pero también, características diferentes a los otros; esto nos convierte en seres únicos y valiosos dentro del contexto donde nos desenvolvemos. Es ahí donde se evidencia que unas personas presentan mejores habilidades intelectuales que otras, destacándose por su nivel de razonamiento, resolución de problemas y la interacción con su medio”. (p. 9).

Altas capacidades en Educación Superior en Ecuador. ¿Una cuestión de inclusión educativa?

En opinión de Bustamante, (2021); un primer paso acertado para el estado ecuatoriano en relación al manejo de las altas capacidades en el sistema educativo, *“ha sido reformular la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Reglamento a la Ley y emitir acuerdos que posibiliten dar un cambio con la finalidad de que la sociedad reconozca la diversidad y actué en beneficio de ella”.* (p.4). Este es uno de los hitos en dicha materia por lo que se coincide con la autora citada, pero el alcance hacia la Educación Superior aún está por verse.

En el 2012 a nivel nacional se introdujo dentro de la normativa a la Dotación Intelectual o Genialidad como parte de las necesidades educativas especiales, pero no fue hasta el año 2016 que el Ministerio de Educación consideró al estudiante con una Dotación Superior, altas capacidades cognitivas o Dotación Intelectual, como parte de un grupo definido de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no asociadas a la discapacidad.

De esta forma la Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva, aprobó en el Ecuador un instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales, *“el cual se creó con el objetivo de proporcionar lineamientos técnicos a los y las docentes, contemplando*

criterios de adaptabilidad, para que los estudiantes con NEE puedan rendir en igualdad de oportunidades las evaluaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 4).

Con ello declara Bustamante, (2021), que en este sentido:

“(…) para los y las estudiantes con Dotación Intelectual o Genialidad se tomarían en cuenta las adaptaciones curriculares grado 1 y 2, donde las evaluaciones responderán a un nivel más profundo de pensamiento. Se supone que es importante detectar en los primeros años de escolaridad, con el fin de potenciar al máximo sus potencialidades en el contexto educativo, realizando acciones como compactar el currículo y potenciar el enriquecimiento curricular abordando los contenidos desde un mayor nivel de abstracción y complejidad de acuerdo a sus requerimientos”. (p. 7).

La problemática se agrava cuando se declara por el Ministerio de Educación de la república del Ecuador, que en estos grupos de estudiantes, se debe proceder a escolarizar, en educación ordinaria o en centros de educación excepcional de acuerdo a las recomendaciones dadas desde la Unidad de Atención a la Inclusión (UDAI); la dificultad encontrada está en que en el Ecuador no existen establecimientos para educación excepcional, lo cual contradice lo dicho por esta instancia gubernamental. Entonces si las altas capacidades intelectuales en este caso son consideradas en la ley, pero no se cuenta con plataformas, modalidades, instituciones y herramientas que permitan su aprovechamiento y potenciación en la educación general, la universidad adolece al doble de esta posibilidad.

Con ello, se reduda en la cuestión de que en un mundo posmoderno y globalizado hablar de inclusión o de atención a la diversidad se convierte indudablemente, en uno de ejes temáticos en materia educativa de calidad, que más viene preocupando a gobiernos, sistemas educativos e investigadores, donde los universitarios tienen un importante rol que desempeñar con sus investigaciones y aportaciones directamente. En países como es el caso particular del Ecuador la necesidad no es solo evidente, sino latente.

Al citar finalmente a Bustamante, (2021); como una de las investigadoras preocupadas por la temática queda evidenciado que:

“Si se lucha por incluir a personas con discapacidad y ofrecerles una educación apta a sus capacidades, ya sean intelectuales, motrices, sociales o sensoriales. ¿Por qué se dejan de lado a las personas que cognitivamente son más capaces que otros? ¿Por qué se sigue estandarizando a las personas y agrupándolas por edades, o incluso por etnias y culturas? Estamos hablando de inclusión, pero continuamos practicando la exclusión, la segregación y la integración como respuesta a nuestra diversidad”. (p. 9)

Resultantes del pobre manejo de las altas capacidades en la Educación Superior en Ecuador.

La realidad descrita desde lo legislado y la práctica educativa dejan mucho que desear y como

resultado pudiera aludirse que el compromiso hasta la fecha solo es burocrático y no proactivo. En la educación general la problemática existe pero los padres hacen lo posible porque sus hijos e hijas se adapten a una escolaridad “normal”. Sin embargo, cuando se trata de un estudiante universitario, donde la formación de la personalidad ha alcanzado estadios superiores de consolidación y desarrollo, los resultados pueden y son desastrosos.

Este análisis no es novedoso para los autores, ya recientemente publicaron un estudio de revisión en el que se evidencian algunas de estas cuestiones pero de manera generalizadora en la Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología de Venezuela y con ello, se continua trabajando en dirección a aportar al respecto.

En la Educación Superior del Ecuador, sin llegar a ser absolutos, pero no se avizora a corto plazo propuestas que puedan dar vuelta a la realidad descrita, y si ello se concreta en la diversidad de formas y tipologías de educación terciaria, o de modalidades de estudio y carreras; la complejidad del asunto demanda de respuestas urgentes que solo los estudiosos del tema pueden aportar.

Países vecinos como Colombia (Hernández Carabalí y otros, 2018), viene aportando en esta dirección y es que se trata de dar cabida a grandes mentes y personas con capacidades que desembocan en creatividad aplicada para dar solución a problemáticas de las esferas de la ciencia y la tecnología sobre todo e impulsan con sus motivaciones transformaciones revolucionarias para el bien del país.

El fenómeno no es novedoso, en otra de sus cuerdas, se ha constatado que el famoso “robo de cerebros” no es una invención actual; pero para que este no ocurra, el estudiante universitario con altas capacidades debe sentirse, parte de algo importante; tenido en cuenta para que explote sus potencialidades y puesto al servicio de un bien mayor. Por tanto, la cuestión estaría en diseñar un sistema paralelo en la Universidad que atienda estas potencialidades o dinamizar el tránsito por los diferentes pasos del currículo para que no se estanque el curso de la creatividad individual.

La respuesta está por encontrarse y depende de las dinámicas que puedan hacer emerger sinergias entro lo ya estipulado y los aportes de reflexiones como esta. La verdad si radica de manera directa en que un sujeto que no encuentre su espacio en un ecosistema académico es vulnerable a propuestas tentadoras de países como Estados Unidos, España o inclusive China.

Los autores recientemente encontraron en la innovación educativa para la inclusión, formas alternativas de aportar en esta dirección y con la estructuración de instrumentos de diagnóstico y manejo de los estudiantes de altas capacidades intelectuales, proyectan diseñar manuales o protocolos que den una mejora probable a fenómeno educativo que se ha venido describiendo a lo largo de todo el texto. Uno de estos ejemplos se encontró en la propuesta de la Universidad de Nebrija, quienes como forma de dar respuesta a dicha problemática iniciaron un programa de Maestría que desarrolla Estudios Avanzados en Altas Capacidades y Desarrollo del Talento, el cual ya va dando frutos de interés.

CONCLUSIONES

Las altas capacidades son un eje pobremente trabajado en el eje de las NEE y la inclusión educativa. Para los autores es indudablemente una cuestión inclusiva que la ley aprobada para el Ecuador en esta área refleje una práctica institucional y docente que de espacio al aprovechamiento del talento en el Ecuador. Los resultados del análisis no se consideran el agotamiento del tema, para nada, la intención es instar al debate sistemático que haga emerger aportes diversos y de los cuales se logre transformar tan penosa realidad en la Universidad ecuatoriana.

REFERENCIAS

- Bustamante, JP. (2021). Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales en el contexto escolar ecuatoriano. *Mendive. Revista de Educación*, octubre-diciembre 2021; 19(4):1101-1115. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2532/html>
- Esteves-Fajardo, ZI. Maldonado-Ríos, ID. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. VIII (VIII); 14. Enero – Junio. <https://doi.10.35381/cm.v8i14.606>
- Fernández, MT. (2020). Altas capacidades Intelectuales. Madrid: Lúa Ediciones. https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/507-514_Altas%20capacidades.pdf
- Hernández Carabalí, L., y Massani Enríquez, J. (2018). La atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 381-386. <https://n9.cl/h93wp>
- Hernández Torrano, D., Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación (Madrid)* 364:251-272. <https://doi.10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Monterroza Montes, V.M., Buelvas Solórzano, U.J., Viltre Calderón, C. (2022). *Inclusión, diversidad y resiliencia una mirada integradora desde el contexto escolar*. Sello Editorial Nova Educare. España.
- Sastre Riba, S., y Fonseca Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. [Perfectionism and high intellectual capacity]. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 33-37. <https://n9.cl/7uw8e>
- Universidad de Nebrija. (2020). Innovación educativa para la atención a las altas capacidades Máster Universitario en Estudios Avanzados en Altas Capacidades y Desarrollo del Talento. <https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/altas-capacidades-desarrollo-del-talento/#masInfo#profesores>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo. El segundo y el tercer autor elaboraron la discusión de los resultados con el manejo de datos bibliográficos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Eduardo García Cuadrado

edugar_317@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7976-2651>

Magister en gestión de la tecnología educativa - Universidad de Santander.
Docente de la Institución educativa Marco Fidel Suarez, Colombia.

Mgter. Claudia Durango Warnes

tomy2916@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6741-3788>

Magister en Gestión de la tecnología educativa - Universidad de Santander.
Docente tiempo completo en la Institución Educativa 24 de mayo, Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

García Cuadrado, E. Durango Warnes, C. (2022). Cultura organizacional: mecanismo fundamental en el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 210-219. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 12 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.



Publicado: diciembre 2022.



CULTURA ORGANIZACIONAL: MECANISMO FUNDAMENTAL EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ORGANIZATIONAL CULTURE: A FUNDAMENTAL MECHANISM IN THE STRENGTHENING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Eduardo García Cuadrado
Magister en gestión de la tecnología educativa - Universidad de Santander. Docente de la Institución educativa Marco Fidel Suarez, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7976-2651>
edugar_317@hotmail.com

Claudia Durango Warnes
Magister en Gestión de la tecnología educativa - Universidad de Santander. Docente tiempo completo en la Institución Educativa 24 de mayo, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6741-3788>
tomy2916@hotmail.com

...

Correspondencia: edugar_317@hotmail.com

RESUMEN

La Dimensión Procesos Organizacionales hace referencia a las percepciones que los miembros de la organización tienen acerca de la forma como la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y otros procesos influyen en el ambiente de trabajo y en los resultados finales de la gestión organizacional. La aplicación de los procesos organizacionales pone de manifiesto una institución competitiva y que responde a los desafíos y retos contemporáneos que las necesidades contextuales le ponen al frente. El radio de acción está inmerso en los componentes agrupados en el proceso, teniendo como base al recurso humano de las instituciones, que en último término ponen en funcionamiento el sistema que se adopta, en consecuencia, se cumplen los objetivos y metas planteadas.

Palabras clave: cultura organizacional, transformación, liderazgo, educación superior.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

ORGANIZATIONAL CULTURE: A FUNDAMENTAL MECHANISM IN THE STRENGTHENING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The Organizational Processes Dimension refers to the perceptions that members of the organization have about how communication, leadership, decision-making and other processes influence the work environment and the final results of organizational management. The application of organizational processes reveals a competitive institution that responds to the challenges and contemporary challenges that contextual needs put in front of it. The radius of action is immersed in the components grouped in the process, based on the human resources of the institutions, which ultimately put into operation the system that is adopted, consequently, the objectives and goals set are met.

Keywords: organizational culture, transformation, leadership, higher education.

CULTURA ORGANIZACIONAL: UM MECANISMO FUNDAMENTAL NO FORTALECIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Resumo

A Dimensão Processos Organizacionais refere-se às percepções que os membros da organização têm sobre a forma como a comunicação, a liderança, a tomada de decisão e outros processos influenciam o ambiente de trabalho e os resultados finais da gestão organizacional. A aplicação de processos organizacionais revela uma instituição competitiva que responde aos desafios contemporâneos e aos desafios que as necessidades contextuais colocam. O raio de atuação está imerso nos componentes agrupados no processo, tendo como base os recursos humanos das instituições, que acabam por operacionalizar o sistema adotado, conseqüentemente, os objetivos e metas traçados são atingidos.

Palavras-chave: Cultura organizacional, transformação, liderança, Ensino Superior.

LA CULTURE ORGANISATIONNELLE : UN MÉCANISME FONDAMENTAL DANS LE RENFORCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

La dimension des processus organisationnels fait référence aux perceptions que les membres de l'organisation ont de la manière dont la communication, le leadership, la prise de décision et d'autres processus influencent l'environnement de travail et les résultats finaux de la gestion organisationnelle. L'application des processus organisationnels révèle une institution compétitive qui répond aux défis contemporains et aux défis que les besoins contextuels mettent en avant. Le rayon d'action est immergé dans les composantes regroupées dans le processus, basé sur les ressources

humaines des institutions, qui finalement mettent en opération le système qui est adopté, par conséquent, les objectifs et les buts fixés sont atteints.

Mots-clé: Culture organisationnelle, transformation, leadership, Enseignement supérieur.

INTRODUCCIÓN

En los tiempos modernos de la globalización y la tecnología se han visto marcados por los acelerados cambios que caracterizan la sociedad de servicios y la información, la cual está saturada de una variedad de culturas, indecisiones, angustias, revoluciones tecnológicas que involucra desafíos en los distintos cambios administrativos y organizacionales en las empresas, y en las instituciones académicas, que deben mirarse y manejarse como empresas, las cuales deben.

Para que pueda responder a las distintas peticiones que trae consigo la sociedad moderna, del presente siglo; en armonía con lo que traza Tejada (2000):

“(...) educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales” (p.13).

Este artículo tendrá en cuenta una serie de proposiciones en las que se basa la importancia de la cultura organizacional como un instrumento que busca fundamentar las instituciones en cuanto al clima organizacional se refiere, tal como lo propone Etzioni (1965):

“La organización es una entidad con partes y funciones diversas, que tienen un fin común para cuyo logro, cada persona desarrolla una acción diversa y complementaria con el objetivo de alcanzar las metas específicas”.

Y, según Hall (1983), *“La organización es una estructura social caracterizada por la complejidad, formalización y centralización, cuyas implicaciones afectan directamente a los individuos que interactúan en su interior”.*

Lo anterior se dimensiona como la consolidación de los climas organizacionales que se ajustan a las organizaciones con el fin de encargarse de los distintos procesos organizacionales orientados en la validez y garantía de la consecución de los objetivos que llevan al alcance de los logros y las distintas metas de la institución. Se parte de estrategias que lleven a la transformación, creación y recreación del personal humano, la comunicación efectiva y asertiva como elemento que une y pone las bases para mejorar continuamente; en ese sentido lo entiende Ohmae (1988) quien plantea que: *“una estrategia se define por la manera en que una organización se esfuerza por distinguirse, en forma positiva de sus competidores (...)”*

Hacia una Cultura Organizacional

Antes del siglo XX no se hablaba de cultura organizacional, aun cuando estaba latente en cualquier organización que manejara la administración, por ello se dice que esta rama tiene su apogeo a inicios del siglo XX, en un principio desde una visión de empresa, y más adelante fue tomando importancia en las instituciones académicas y educativas.

El concepto de cultura aplicado a la organización se fue gestando desde el aporte de la escuela de administración de las relaciones humanas, a partir de los experimentos desarrollados por Elton Mayo, se empiezan a reconocer los aspectos subjetivos e informales de la realidad organizacional. Mayo (1972); y, desde entonces, son diversos los conceptos respecto al tema; unos estudiosos lo expresan como un método, disciplina o herramienta, en el que se puede observar cómo crece, opera y es segura la institución u organización, esto desde la perspectiva de Rivas (2009), se puede entender como *“el sistema autónomo y formal, en el que el recurso humano, los roles, funciones y fuerzas, interactúan en torno a objetivos y metas institucionales”*.

Cuando se pone de manifiesto la cultura organizacional hay que pensar en sus particularidades de carácter administrativo o directiva, que se caracteriza por ser continua, con una intención clara de detectar las problemáticas a partir de un diagnóstico, y de ahí gestionar cambios que impregnan y agilizan el desarrollo y los componentes que conforman el sistema organizacional. En esa línea se tiene la percepción de Tünnermann (2011), quien define la calidad como:

“(…) un concepto que incluye su evaluación o apreciación objetiva y por lo tanto requiere ser desagregado para analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos. Entre los elementos considerados se encuentran el currículo, la pertinencia social, los actores y los recursos”.

Cultura organizacional en las entidades de educación superior

La cultura organizacional aplicada al ambiente de la educación superior se torna notable al momento de realizar una lectura conveniente y oportuna de las necesidades contextuales, en este caso se llamarían singularidades, las cuales se articulan estratégicamente para llevar a cabo la adaptación de todos los miembros del proceso, en las acciones a desarrollar administrativamente, de ahí se entiende que la respuesta debe ser efectiva y eficaz frente a los desafíos que pone de manifiesto la sociedad contemporánea: los precipitados adelantos de la tecnología, comunicación y la informática, además de la producción de conocimiento investigativo y científico.

Frente a esa línea, Uceró Omaña (2020) asevera: *“La Cultura nos facilita un marco de referencia que permite tomar decisiones dentro de los límites de “la forma correcta de percibir, pensar y sentir (...)” (p. 16)*.

El mundo organizacional comprende un extenso radio de acción, en el que se pueden encontrar: la fabricación y distribución y las decisiones por mínimas que sean. En la actualidad las

organizaciones se han transformado en los principales representantes de casi todos los órdenes de la vida administrativa. Hoy es un poco complejo hacer un trabajo investigativo sin que se tenga en cuenta el aspecto organizacional. De esa manera lo explica Cabanelas, (1997) *“Así, el bienestar del individuo en la sociedad actual depende, cada vez más, de cómo funcionen las mismas”*.

Siguiendo en la línea de Cabanales, González, Ochoa, & Celaya (2016), manifiestan:

“(…) en el contexto de las instituciones de educación superior, es necesario desarrollar estrategias que contribuyan a fortalecer una cultura innovadora, en la que los valores y las conductas predominantes respondan al desarrollo de las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión”. (p. 15).

Actualmente los retos y desafíos están supeditados a demandas el contexto que se encuentran en función de las economías globales, los beneficios de la corporación, la multiculturalidad y la constante capacitación del talento humano. Todo esto es posible lograrlo en cuanto estos elementos se integren en pos de los resultados formativos e interdisciplinarios, que evita en su mínima expresión que personal talentoso decida no estar en la organización.

Una experiencia significativa en este tema es la que se tiene en la universidad de Córdoba (Colombia), en el contexto vital en el que se encuentra el autor de este artículo, esta alma mater inició el proceso de renovación implementando el sistema de gestión de calidad, aplicando la norma internacional ISO 9001:2000, con el objetivo de acreditarse institucionalmente, y de esa manera ser más competitiva, respondiendo a los desafíos formativos, la cualificación docente, generar conocimiento e impacto en el departamento desde la generación de empleos y las alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas.

Figura 1

Elementos del proceso de gestión organizacional



Fuente. Universidad de Córdoba (2020).

Desde la imagen expuesta se puede notar que se pone como base el recurso humano, cuya representación es la toda la comunidad universitaria, en el que están inmersos: la investigación, la docencia, la extensión académica y los procesos misionales. Un proceso que tardó cerca de 14 años, luego de un trabajo a conciencia y en conjunto con toda la comunidad, para que el Ministerio de Educación Nacional otorgara la Acreditación Institucional de Alta Calidad al alma mater (Universidad de Córdoba), hecho que puso a la institución como en un referente regional y nacional en cuanto Educación Universitaria Pública se refiere; hecho que se da gracias los logros alcanzados en la innovación de su proceso organizacional y por el impacto de los procesos de materia de investigación en diferentes campos.

Se puede, en este momento estar de acuerdo con Torres (2009), cuando asevera que:

“(...) la transformación de la cultura organizacional, para minimizar la resistencia al cambio, cuya base es el recurso humano y, en consecuencia, elevar la capacidad de gestión organizacional, traducida en eficacia y eficiencia de la misma; lo que es entendido como el Aprendizaje Organizacional”.

Lo anterior está en el mismo nivel por lo que acertadamente plantea Fullan (2020):

“(...) el reto de las instituciones de Educación Superior, en el marco del desarrollo Organizacional, está en hacer una excelente lectura de las necesidades de los contextos particulares, sin perder de vista el mundo globalizado, para poder responder a los niveles de competitividad exigidas en este marco de la sociedad del conocimiento, de la multiculturalidad y del gran impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, con la producción de conocimiento científico a través de la generación de la investigación, para impactar así en la solución de las situaciones problemas relacionadas con el entorno”.

En este punto del artículo es de vital importancia realizar un análisis a la base organizacional, teniendo en cuenta lo que plantea González Cornejo (2019):

“(...) tienen como elemento en común con la Universidad de Córdoba, que optaron por la certificación de procesos de calidad ISO 9001, de hecho, de 61 Instituciones Educativas Públicas en el municipio de Montería, solo dos, cuentan en la

actualidad con dicha certificación”.

En los últimos 15 años se han ido fortaleciendo los procesos en la universidad de Córdoba, lo que se puede dimensionar como una gran oportunidad para que los estudiantes potenciales tengan acceso a la educación superior, como punto de partida de la realización de su proyecto de vida profesional, personal y social. Esto pone de manifiesto que el equipo de trabajo administrativo y de atención al cliente han ido adquiriendo habilidades organizacionales, asumiendo con responsabilidad su rol, la optimización del tiempo, y que los procesos sean eficaces y eficientes.

Lo anterior pone de manifiesto que el personal humano tiene claridad en cuanto al cumplimiento de los objetivos del alma mater y, en ese sentido, crean estrategias con el fin de alcanzarlos. Se puede notar un trato amable, respetuoso y proactivo frente a las dificultades o no conformidades que se presenten en el camino, lo cual los ubica como parte de la solución y no de la problemática, lo cual se puede traducir como tolerantes frente a las dificultades.

El proceso organizacional de la universidad de Córdoba puso de manifiesto la importancia de la conformación de equipos de trabajo, teniendo en cuenta el sentido de pertenencia, voluntad de trabajar tiempo extra en pro del desarrollo de las actividades y que éstas tuvieran el éxito y la calidad esperada. Cuando se observa el panorama organizacional de la institución se puede concluir que valió la pena, pues hoy día son un punto de referencia interesante para las instituciones de educación superior del departamento, y que otros directores buscan replicar en sus entidades, tal como lo expresa González Cornejo (2019): “(...) *en las Instituciones caracterizadas por su bajo logro*”.

CONCLUSIONES

Este tema planteado en el presente artículo, enfocado en la universidad de Córdoba, se puede ver como se destaca la cultura organizacional, como mecanismo fundamental en el diseño programas de intervención o transformación, que permite fortalecer los referentes conceptuales, culturales y teleológicos de los diversos actores de la organización, en especial los que buscan una visión compartida, que en términos administrativos se podría enunciar como: objetivos, logros, acciones e indicadores de seguimiento y evaluación de gestión.

Los procesos de la cultura organizacional, de intervención, no solo buscan cambios en la entidad sino en el personal que labora y presta sus servicios en la misma. Lo cual se evidencia en un antes y un después de iniciado el proceso.

Cuando una entidad decide entrar en el proceso de la cultura organizacional inmediatamente se ubican en un camino de mejoramiento continuo, el cual va impregnando y transversalizando todos los procesos de la entidad, pues cada día se aprende y crece la capacidad de gestión. Se crea un

clima organizacional, el cual se puede expresar como: Todos en la organización hablan el mismo idioma.

REFERENCIAS

Bennis, W., & Nanus, B. (2008). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. (J. Ross, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

González Cornejo, A. (2019). *Desarrollo Organizacional de la A a la Z*. PACJ. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/40938?page=4>

González, R., Ochoa, S., & Celaya, R. (2016). *Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión*. *Universidad y Empresa*. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.30.2016.01>

Hernández Palomino, J. (2017). *Desarrollo Organizacional, Teoría, Prácticas y Casos*. Pearson Educación. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/38090?page=5>

Mayo, Elton (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Nueva visión. Buenos Aires.

Pérez Martínez, armenio. *Cultura organizacional: algunas reflexiones a la luz de los nuevos retos*. *Revista Venezolana de Gerencia, Maracaibo*, v. 14, n. 46, p. 183-194, jun. 2009. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842009000200003&lng=es&nrm=iso. Accedido en 13 jun. 2022.

Reinoso Lastra, J., & Uribe Macías, M. (2009). *Los indicadores de Gestión y su relación con la Cultura Organizacional*. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/71131?page=6>

Rivas, J. (2009). *Desarrollo Organizacional*. El cid Editores. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/28653>

Senge, P. (1994). *La Quinta disciplina en la práctica*. España: Granica.

Tejada, J. (4 de abril de 2000). *La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249712>

Torres, S. (2009). *Desarrollo organizacional*. El Cid Editor. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/28750>

Ucero Omaña, J. (s.f.). *Cultura organizativa y cambio de la empresa*. DOCPLAYER: <https://docplayer.es/16608177-Cultura-organizativa-y-cambio-en-la-empresa.html>

Universidad de Córdoba. (2020). *Sistema de Gestión de la Calidad*.

http://docsigec.www3.unicordoba.edu.co/web/uploads/documentos/MGDC003_ManualdeSistemaIntegraldeGestindelaCalidad_3.pdf

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Karen Lorena Garcés Jiménez

karengarces.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6222-3328>

Magister en Didácticas de las Matemáticas en Educación Preescolar y Básica Primaria – UNIR. Lic. en Educación Preescolar - Universidad de San Buenaventura. Docente de Aula C.E. Cotocá Arriba de Lórica, Colombia.

Mgter. Lidys Cafiel Campo

lidyscafiel.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-3298>

Magister en planeación y administración educativa UMECIT. Especialista en Administración de la informática educativa de la UDES. Bacterióloga Universidad Metropolitana. Docente de Aula I. E. Lacides C. Bersal de Lórica, Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Garcés Jiménez, KL. Cafiel Campo, L. (2022). La praxiología y epistemología del Aprendizaje Basado En Problema en Ciencias Naturales para básica primaria. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 220-241. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 12 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



LA PRAXIOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMA EN CIENCIAS NATURALES PARA BÁSICA PRIMARIA

THE PRAXIOLOGY AND EPISTEMOLOGY OF PROBLEM-BASED LEARNING IN NATURAL SCIENCES FOR PRIMARY BASIC

Karen Lorena Garcés Jiménez

Magister en Didácticas de las Matemáticas en Educación Preescolar y Básica Primaria – UNIR. Lic. en Educación Preescolar - Universidad de San Buenaventura. Docente de Aula C.E. Cotocá Arriba de Loricá, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6222-3328>
karengarcés.est@umecit.edu.pa

Lidys Cafiel Campo

Magister en planeación y administración educativa UMECIT. Especialista en Administración de la informática educativa de la UDES. Bacterióloga Universidad Metropolitana. Docente de Aula I. E. Lácides C. Bersal de Loricá, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-3298>
lidyscafiel.est@umecit.edu.pa

...

Correspondencia: karengarcés.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

Desde una perspectiva epistemológica, se hace una revisión documental de los referentes conceptuales área de gestión académica y pedagógica, currículo, calidad educativa, aprendizaje basado en problemas (ABP) y gestión de la calidad educativa, se hace énfasis en el entrenamiento para responder un tipo de preguntas, y se descuida el formar a un estudiante en un pensamiento crítico, basado en la pregunta y la reflexión metacognitiva de los problemas de los mundos de la vida – escuela, familia, Estado y sociedad – para comprenderlos. De allí surge la pregunta: ¿Cómo desde el área de gestión académica y pedagógica mediante una reflexión praxiológica y epistemológica de un aprendizaje basado en problemas (ABP) del área de Ciencias Naturales en la básica primaria se puede modelar un criterio de calidad educativa basado en la metacognición? En lo metodológico se hace una revisión documental, basado en el análisis crítico del discurso, que arroja las siguientes conclusiones puntuales: el ABP facilita el desarrollo del pensamiento crítico, frente al cual la calidad educativa en el área de gestión académica y pedagógica, debe tener en cuenta: el rol de los actores educativos para la planeación educativa, una pedagogía de la pregunta en coherencia con el modelo pedagógico constructivista de enfoque sociocrítico, donde se hace necesario educar en una cultura científica con empoderamiento pedagógico del núcleo familiar, con un papel decisivo de la escuela de padres, clave en modelos educativos exitosos holísticos como el modelo pedagógico finlandés.

Palabras clave: gestión académica, aprendizaje, calidad educativa, currículo, metacognición.

THE PRAXIOLOGY AND EPISTEMOLOGY OF PROBLEM-BASED LEARNING IN



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

NATURAL SCIENCES FOR PRIMARY BASIC

Abstract

From an epistemological perspective, a documentary review is made of the conceptual referents in the area of academic and pedagogical management, curriculum, educational quality, problem-based learning (PBL) and educational quality management, emphasis is placed on training to respond to a type of questions, and the training of a student in a critical thinking, based on the question and the metacognitive reflection of the problems of the worlds of life – school, family, State and society – is neglected in order to understand them. From there the question arises: How from the area of academic and pedagogical management, through a praxiological and epistemological reflection of a problem-based learning (PBL) of the area of Natural Sciences in primary school, can an educational quality criterion be modeled based on metacognition? Methodologically, a documentary review is made, based on critical discourse analysis, which yields the following specific conclusions: PBL facilitates the development of critical thinking, against which educational quality in the area of academic and pedagogical management must have into account: the role of educational actors for educational planning, a pedagogy of the question in coherence with the constructivist pedagogical model of a socio-critical approach, where it is necessary to educate in a scientific culture with pedagogical empowerment of the family nucleus, with a decisive role of the parent school, key in successful holistic educational models such as the Finnish pedagogical model.

Keywords: academic management, learning, educational quality, curriculum, metacognition.

A PRAXIOLOGIA E A EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS EM CIÊNCIAS NATURAIS PARA O PRIMÁRIO BÁSICO

Resumo

A partir de uma perspectiva epistemológica, é feita uma revisão documental dos referentes conceituais na área de gestão acadêmica e pedagógica, currículo, qualidade educacional, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e gestão da qualidade educacional, com ênfase na formação para responder a um tipo de questionamento, e a formação do aluno em um pensamento crítico, baseado na pergunta e na reflexão metacognitiva dos problemas dos mundos da vida – escola, família, Estado e sociedade – é negligenciada para compreendê-los. A partir daí surge a pergunta: Como a partir da área de gestão acadêmica e pedagógica, através de uma reflexão praxiológica e epistemológica de uma aprendizagem baseada em problemas (ABP) da área de Ciências Naturais na escola primária, pode um critério de qualidade educacional ser modelado com base na metacognição? Metodologicamente, é feita uma revisão documental, com base na análise crítica do discurso, que rende as seguintes conclusões específicas: PBL facilita o desenvolvimento do pensamento crítico, contra o qual a qualidade educacional na área de gestão acadêmica e pedagógica deve ter em conta: o papel de atores educativos para a planificação educativa, uma pedagogia da questão em coerência com o modelo pedagógico construtivista de abordagem sócio-

crítica, onde é necessário educar numa cultura científica com potenciação pedagógica do núcleo familiar, com papel decisivo do escola de pais, chave em modelos educacionais holísticos bem-sucedidos, como o modelo pedagógico finlandês.

Palavras-chave: gestão acadêmica, aprendizagem, qualidade educacional, currículo, metacognição.

LA PRAXIOLOGIE ET ??L'ÉPISTÉMOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME EN SCIENCES NATURELLES POUR LE PRIMAIRE FONDAMENTAL

Résumé

D'un point de vue épistémologique, une revue documentaire est faite des référents conceptuels dans le domaine de la gestion académique et pédagogique, du curriculum, de la qualité de l'éducation, de l'apprentissage par problèmes (ABP) et de la gestion de la qualité de l'éducation, l'accent est mis sur la formation pour répondre aux un type de questions, et la formation d'un étudiant à une pensée critique, basée sur la question et la réflexion métacognitive des problèmes des mondes de la vie - école, famille, Etat et société - est négligée pour les comprendre. A partir de là se pose la question : Comment à partir du domaine de la gestion scolaire et pédagogique, à travers une réflexion praxiologique et épistémologique d'un apprentissage par problèmes (ABP) du domaine des Sciences Naturelles à l'école primaire, peut un critère de qualité pédagogique être modélisé sur la base de la métacognition ? Sur le plan méthodologique, une revue documentaire est réalisée, basée sur une analyse critique du discours, qui aboutit aux conclusions spécifiques suivantes : L'APP facilite le développement de la pensée critique, par rapport à laquelle la qualité de l'éducation dans le domaine de la gestion académique et pédagogique doit avoir en compte : le rôle d'acteurs éducatifs pour la planification de l'éducation, une pédagogie de la question en cohérence avec le modèle pédagogique constructiviste d'une approche sociocritique, où il faut éduquer dans une culture scientifique avec une responsabilisation pédagogique du noyau familial, avec un rôle déterminant du l'école des parents, clé des modèles éducatifs holistiques réussis tels que le modèle pédagogique finlandais.

Mots-clé: gestion scolaire, apprentissage, qualité de l'éducation, curriculum, métacognition.

INTRODUCCIÓN

Este artículo de revisión, surge para desarrollar una idea alrededor de la calidad educativa desde el área de gestión académica y pedagógica, una de las cuatro que hacen parte de la gestión educativa. Para ello se desarrolla una reflexión praxiológica y otra epistemológica, basado en los aportes de Hurtado (2021) sobre la producción de teoría; y teniendo en cuenta los aportes de las pedagogías críticas y el modelo del pensamiento complejo de Morín (2004), quien señala que la crisis del estatuto de pensamiento único, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales, obliga a la reflexión praxiológica local, para llegar a la comprensión global.

Lo anteriormente expuesto, sitúa el análisis de los textos en las dinámicas del pensamiento crítico y el método de la revisión documental del análisis crítico del discurso de Van Dijk (2016). Se

entiende por análisis crítico del discurso, a un tipo de investigación centrada en el texto en el cual se hace.

“(…) el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Van Dijk, 2016, p. 204).

En el contexto de esta revisión documental, alude a dos posturas alrededor de la calidad educativa y de la gestión educativa: la visión neoliberal que mira la educación desde un concepto monetarista, como un servicio, donde el estudiante y el padre de familia en el modelo de gestión son clientes (Calderón, 2018).

La otra perspectiva para identificar los conceptos que se van a revisar es la del pensamiento crítico latinoamericano que procede de Freire (2008) y de las epistemologías del sur de De Sousa Santos (2014): para este tipo de posturas, la calidad educativa y la gestión de la calidad, proceden de la educación como un derecho humano, frente al cual el Estado es un garante y no sólo un administrador de servicios.

De este modo la gestión educativa de calidad asegura la liberación del pensamiento del educando, la cual identifica no sólo el desempeño escolar que puede ejercer la comprensión lectora y el pensamiento crítico de los aprendizajes, sino el proceso de educación no bancario, donde lo aprendido, se basa en una pedagogía de la pregunta para fomentar un pensamiento científico en el cual, el estudiante realiza una metacognición es decir, aplica lo que aprende para comprender su realidad social, con una teleología o fin último de la educación que busca superar las desigualdades sociales (Streck, Redin, & Zitzoski, 2015).

Precisamente, al abordar el nivel praxiológico, un análisis crítico del discurso de los estándares básicos de competencias para las áreas de ciencias, matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2009), el predicamento del área de ciencias naturales que plantea: *“me aproximo al conocimiento como científico (a) natural”* (p. 116), permite situar el discurso del ente rector ministerial de la educación en una perspectiva ecléctica, pues la visión científica desde las epistemologías del sur identifica un pensamiento hegemónico único – universal- basado en las ciencias surgidas del devenir del pensamiento occidental, opuestos a las epistemologías del sur que plantean además de las ciencias, los saberes ancestrales o saberes del oprimido, postura desde la cual a lo universal se opone lo pluriversal (Streck et al., 2015).

De acuerdo a estas tensiones, el artículo de revisión documental explora una problemática educativa presente en el contexto de la Institución Educativa Lácides C Bersal del municipio de Lorica, departamento de Córdoba, región Caribe de Colombia sobre la Costa Sudamericana.

Esta problemática se expresa en la siguiente relación de acción y reacción de la gestión curricular del docente: estudiante con un bajo desempeño escolar en las áreas básicas de lenguaje, ciencias y matemáticas en las pruebas saber y en las pruebas internas; un docente y una gestión

administrativa que responde entrenando a los estudiantes para contestar a un tipo de preguntas como el de las pruebas saber (Caffiel, 2020).

Esta reacción del docente, se enmarca en una problemática ya comentada sobre el bajo desempeño del Estado colombiano en las pruebas internacionales para la evaluación de estudiantes – PISA en lo subsiguiente- sobre lo cual señalan De Zubiría Samper (2014) y Mejía (2014), no se promueve una pedagogía de la pregunta sino una pedagogía del dato que se recita para ser aprendida, actuar docente como tendencia que es totalmente opuesto a una pedagogía con pretensiones de formar en un pensamiento científico, que reconoce los saberes y los contrasta para construir independencia intelectual.

A estos desempeños escolares no satisfactorios, se suman otros comportamientos no deseados para un óptimo rendimiento escolar: la falta de hábitos de estudios, identificada por los docentes en los sucesivos planes de mejoramiento institucional –PMI en lo que sigue, que los docentes vienen señalando en las jornadas pedagógicas y de planeación institucional, frente a los cuales no surgen respuestas o propuestas pedagógicas, porque a ello se agrega otra causal: la falta de acompañamiento del padre de familia que a su vez no comprende el esquema de educación basado en estándares, que Mejía (2014), identifica como homogeneizantes y opuestos a los hallazgos de estudios positivistas sobre psicología educativa, como la diversidad de ritmos e intereses de aprendizaje y de las inteligencias múltiples, correspondientes a los estudios de Felder y Silverman; y Garner como se citaron en Tocci (2015).

Esta incoherencia, ubica la revisión documental, con una reflexión de tipo epistémica, sobre la gestión educativa y de la calidad educativa, en los siguientes aspectos de la producción de teoría: el nivel ontológico, es decir, sobre las teorías de las esencias, en este caso, la educación y la pedagogía frente a esta diversidad que introducen los estándares, permiten ubicar no una sino varias contradicciones, entre los indicadores y los hallazgos de modelos experimentales resultantes del método hipotético deductivo como los mencionados, que el sistema educativo en un nivel macro del currículo – en este caso el MEN- están desconociendo.

Lo mencionado anteriormente, sitúa el problema en la dimensión antropológica, en el ser que se educa, y de los actores que participan en el proceso educativo: los padres de familia que no comprenden el sistema educativo y los docentes sin alternativas para realizar proceso de empoderamiento pedagógico y pedagogía social.

Se entiende por empoderamiento pedagógico, a la resultante de un proceso de pedagogía social que da a los participantes las herramientas cognitivas y procedimentales en el marco social, para dar respuesta a problemas que afectan a los miembros de una comunidad (Álvarez, Campo, & Hoyos, 2016), en este caso es aquejada por la no participación en el proceso educativo de sus hijos; y por pedagogía social, a procesos de educación no formal que resultan de la proyección de la escuela hacia la comunidad, para formar a los sujetos en una serie de habilidades y conocimientos que resultan indispensables para acceder a los bienes de la cultura, la economía y la política (Solórzano & De Armas, 2019).

Esta falta de una estrategia de pedagogía social de los propósitos de la educación, propuestos por la Ley 115 1994- ley marco de la educación en Colombia- apunta a una falencia en el telos de la misma, donde se plantea una educación para que el ciudadano acceda a los bienes de la cultura, es decir, a aquellos que le permiten el disfrute de sus derechos en los mundos de la vida que partiendo lo escolar, abarcan lo social, lo familiar y comunitario (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018).

Un nivel teleológico como problema educativo supone el no logro de un “*supuesto es psicológico-didáctico y consiste en afirmar que es posible (y deseable)*” (González-Galli, 2019, p. 52). Es decir, aquello que no se logra como meta última en el proceso educativo, no se logra por una serie articulada de contradicciones en el entramado de relaciones sociales y pedagógicas que subyacen en el hecho pedagógico, desde una gestión educativa de calidad que no cumple con su función.

De hecho, el docente no tiene por función decir nada puede hacerse, sino explorar soluciones posibles, movilizar su liderazgo individual y colectivo desde el rol que ocupa para movilizar a los demás. Por ello se plantea la pregunta ¿Cómo desde el área de gestión académica y pedagógica mediante una reflexión praxiológica y epistemológica de un aprendizaje basado en problemas (ABP) del área de Ciencias Naturales en la básica primaria se puede modelar un criterio de calidad educativa basado en la metacognición? La escogencia del área de Ciencias Naturales en la básica primaria, no obedece a un capricho, sino a una tarea metodológica: la delimitación del tema en la labor de identificación de un problema.

Se escoge la primaria porque allí se dan las bases de las pruebas Saber que están siendo enfocadas para responder a un tipo de preguntas, en lugar de fomentar hábitos de estudio, una pedagogía de la pregunta y del pensamiento crítico.

Método

Para desarrollar este artículo como revisión documental, orientada sobre unas premisas metodológicas, se escogió como modelo epistémico orientador, el análisis crítico del discurso, sustentado en las técnicas de la investigación documental (Rizo-Maradiaga, 2015). Para ello se establecieron unos criterios de inclusión y exclusión, sobre el material textual y las temáticas de investigación. En este sentido, se incluyeron, artículos de investigación, trabajos de grado de maestría, tesis doctorales y artículos científicos publicados en redes académicas de primer nivel como Scopus, Google Académico, Redalyc y los repositorios de universidades en línea.

Los referentes conceptuales para orientar la búsqueda de textos para ser analizados, fueron los siguientes: gestión educativa, área de gestión académica y pedagógica, calidad educativa, aprendizaje basado en problemas, currículo, gestión de la calidad educativa, metacognición y competencias profesionales del directivo docente: 50 o más textos académicos para revisar, que fueran completos con relación directa con la investigación y a los que se pudiera acceder en forma permanente.

En términos temporales, el parámetro de inclusión, identifica los textos que además de trabajar con los referentes epistemológicos fueron publicados entre el año 2015 y el 2022. Con el

análisis del discurso, se buscó identificar los criterios y parámetros de calidad educativa ubicados en las líneas del pensamiento crítico y del modelo neoliberal. En este sentido, se tuvo en cuenta, además, que los artículos estuvieran ubicados en paradigmas epistémicos, como el modelo hipotético deductivo, el pragmatismo sociologista, el estructuralismo y el materialismo dialéctico, los cuales se dejan ver en los enfoques del problema, los procedimientos y fases, el tipo de lenguaje desde el cual construyen su argumentación: sí trabajan desde hipótesis, sí su preocupación en la producción del conocimiento es de tipo praxiológica, epistemológica o ecléctica.

Como criterios de exclusión, aquellos textos cuyos temas estuvieran editados en fechas anteriores a los criterios de inclusión expuestos y que fueran textos – físicos o en línea- con el nivel de tesis doctoral o trabajo de maestría.

Evaluación de la variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos

La validez de los artículos seleccionados estuvo dada por el grado de evidencias demostrado, por las recomendaciones del artículo y por la aplicabilidad a nuestro contexto. La búsqueda se llevó a cabo teniendo en cuenta una serie de criterios: autores reconocidos con relación a un tema, autoridad de la biblioteca digital, por frases de búsqueda relacionadas con las categorías de los términos referentes identificados. Fue fundamental en este sentido, hacer una serie de revisiones documentales que tuvieran en cuenta la coherencia, entre el planteamiento del problema, los objetivos, el problema, el marco teórico, el diseño metodológico, la discusión de resultados y las conclusiones, de forma tal que reflejen los objetivos y, sobre todo, los aportes que hacen a la investigación. En la siguiente tabla, se busca hacer un balance de estos referentes bibliográficos.

Tabla 1.

Autores, modelos epistémicos y por aportes

Autores	Modelo epistémico/metodología	Aporte al proyecto
(Calderón, 2018); (De Sousa Santos, 2014); (Freire, 2008); (Mejía, 2014); (La cueva, 2015); (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018); (Streck, Redin, & Zitkoski, 2015); (Van Dijk, 2016); (Álvarez, Campo, & Hoyos, 2016); (Morin, 2004);	Estos trabajos se ubican en una perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, cuestionan el eurocentrismo como saber y pensamiento único, ofrecen otras perspectivas epistemológicas, enmarcados en el pragmatismo sociologista.	Le aportan la base epistemológica y metodológica, para elaborar investigaciones o intervenciones educativas en las cuales, se trabaje mediante la elaboración colectiva de saberes.

(González-Galli, 2019); (Hurtado, 2021); (Rizo-Maradiaga, 2015); (Tocci, 2015); (Zambrano, 2019); (Hernández-Sampieri, Collado, & Baptista, 2018)	Son tratados sobre metodología de la investigación, la mayoría todavía anclados en criterios que dan estatus epistémicos a técnicas del tratamiento de datos como mixto, cuantitativo y cualitativo, a excepción de Hurtado (2021)	Aportan al trabajo, la comprensión de la metodología de la investigación y cómo se refleja en los contenidos y enfoques de los referentes bibliográficos
(Zambrano-Mendoza, Zambrano-Mendoza, Basurto-Vélez, & Bravo-Vélez, 2020); (Álvarez de la Cruz, 2020); (Herrera-Vilca, 2018); (Cóndor-Maldonado, 2019); (Olivera-Martínez, 2021); (Pilco Montes de Oca, 2017); (Ríos-Culquí, 2018).	Son trabajos de acuerdo con el modelo hipotético deductivo del paradigma positivista. Se caracterizan por el planteamiento de una hipótesis que se pretende demostrar mediante variables, muestras estadísticas y análisis de datos cuantitativos.	Aportan metodológicamente los conocimientos para aplicar técnicas cuantitativas en la obtención y tratamiento de los datos, midiendo gestión y calidad educativa
(Romero-Medina, 2018); (Solórzano-Arroyo & Parra-Ferrié, 2020); (Solórzano-Arroyo & Parra-Ferrié, 2020); (Solórzano & De Armas, 2019); (Tafur, Beleño, Molina, & Aponte, 2015).	Son trabajos de enfoque eminentemente praxiológicos, pero desde la perspectiva del modelo epistémico constructivista. Los trabajos muestran procedimientos participativos, liderados por investigadores que recopilan la información y la procesan.	Aportan las técnicas para la sistematización cualitativa y cuantitativa de los datos discursivos, dentro de una matriz que evidencian las técnicas de la investigación para la revisión documental.

Fuente: elaboración propia.

Los autores reportados en la Tabla 1, son una muestra representativa de 56 fuentes consultadas para realizar este artículo, pero se acogen a las recomendaciones dadas por Hurtado (2021), al señalar la confusión existente en los círculos académicos metodológicos al nombrar como modelos cualitativos y cuantitativos, a las técnicas de tratamiento y clasificación de datos, que no alcanzan a modelar porque ellos no encarnan modelos epistémicos desde los cuales se hace una modelación de la realidad o de aspectos de ella. También es importante señalar que, por tratarse de 56 textos de referencia relacionados con el tema, se muestran en la mencionada tabla una muestra de ellos y no la totalidad de los consultados, teniendo en cuenta aquellos que evidencian un modelo epistémico propiamente frente a los demás de la muestra.

Resultados y discusión

La revisión documental de los autores consultados para la elaboración de este artículo, permiten hacer un abordaje con las implicaciones en términos de la investigación que se requieren para alcanzar los propósitos de este proyecto, bien sea como marco teórico, o como referentes epistemológicos y metodológicos para la realización de la investigación de base. En este sentido, los aportes de los trabajos basados en el modelo epistémico hipotético deductivo, es decir, del positivismo, que son estudios basados en las técnicas cuantitativas y cualitativas del tratamiento de datos, dejan en claro los siguientes aportes.

Los estudios de correlación estadística por variables, dependientes vs variables independientes sobre la calidad educativa y la gestión educativa, mostraron que sí hay una incidencia favorable que favorece la gestión. Esto se puede verse en varios autores de los reseñados en la Tabla 1 de la página anterior como: Zambrano-Mendoza, Zambrano-Mendoza, Basurto-Vélez, & Bravo-Vélez (2020); Álvarez de la Cruz (2020); Herrera-Vilca (2018); Cóndor-Maldonado (2019);

Olivera-Martínez (2021); Pilco Montes de Oca, (2017); Ríos-Culquí (2018); aportan unos datos surgidos de la valoración cuantitativa que son determinantes:

Por ejemplo, Suárez & Talavera (2015); y Baca (2015) como se citaron en Ríos- Culquí (2018), “encontraron una correlación moderada de 0.546 entre la gestión administrativa y la calidad de servicio educativo” (p. 39), con lo cual puede establecerse que, en este par de estudios realizados bajo el método hipotético deductivo, se halló una relación directa y significativa entre las variables, calidad educativa y gestión administrativa. Igual sucede con el Olivera-Martínez (2020), en cuyas conclusiones dice que:

“(...) existe una relación entre moderada y fuerte con significación estadística. Esta correlación es positiva, es decir a mayor respuesta de asertividad con respecto a la gestión educativa, la opinión sobre la calidad de la educación será más positiva ($p < 0.05$)” (p. 83).

Estos aportes incluso, encajan con los contenidos extractados de otros autores de otros paradigmas epistémicos como el pragmatismo sociologista, el pensamiento crítico y el estructuralismo. En este sentido, cuando se hace la definición de gestión pedagógica según Freeman como se citó en Herrera-Vilca (2018) es:

“(...) proceso participativo, planificado y organizado por medio del cual el director, como líder pedagógico y gerente del centro educativo, guía, anima, motiva e involucra a la comunidad educativa a aunar esfuerzos y voluntades en función de lograr que todos los estudiantes aprendan para la vida” (p. 24).

Hay que aclarar que Herrera-Vilca (2018), hace una afirmación con base en Freeman que es un autor estructuralista.

Igual sucede cuando se revisa el concepto del MEN como se citó en Tafur et al. (2015) cuando señala que:

“(...) la gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaría de educación logren sus objetivos y metas (...) pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación” (p. 8).

Según esta afirmación, todos los componentes que hacen parte de la gestión de la calidad educativa, se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos.

Desde un punto de vista estructuralista, también coinciden Garza como se citó en Solórzano-Arroyo & Para-Ferrié (2020), cuando señala también que la gestión educativa integra factores y referentes diversos como, procesos cognitivos que evidencien la experiencia o ejercicio profesional

afín de la autoridad, pero también la experticia que representa la conducción efectiva de la interrelación, el liderazgo en la comunidad, el manejo de los procedimientos pedagógicos, legales, económicos, tecnológicos que modelan la condición humana y funcional de una institución (p. 971). Por eso se puede afirmar también, que la gestión educativa es un proceso complejo. Hechas las contrastaciones entre los resultados de autores con diferente enfoque epistémico, se pasa a definir los conceptos referenciales claves del trabajo.

En cuanto a la revisión del concepto, se halló que algunos autores se refieren a la gestión educativa como gestión pedagógica y gestión escolar. No obstante, al revisar los conceptos que ofrecen en sus trabajos, se hallan coincidencias funcionales y semánticas. Así, por ejemplo, García, Juárez, & Salgado (2018), la definen desde una complejidad de,

“(...) las interrelaciones, el liderazgo, los conocimientos, los procedimientos pedagógicos, el manejo de aspectos legales, económicos, tecnológicos, entre otros, que modelan la situación humana en las relaciones de estas instituciones” (p.p. 206, 207).

Se puede afirmar que la gestión escolar planteada por este autor, combina el deber hacer como un constructo polisémico, por la cantidad de atribuciones abarcadas en las tareas de la dirección escolar.

De acuerdo con Rico (2016):

“(...) la gestión educativa entendida como el colectivo de recursos, ideas, propuestas y demás dependencias existentes en una institución, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el desempeño eficaz, eficiente y efectivo de la institución” (P. 57).

En esta definición, la autora señala dentro de ese colectivo de recursos, una polisemia de funciones y atribuciones que van desde el liderazgo, la inteligencia emocional, la administración de los recursos académicos y pedagógicos eficientes, desde el nivel directivo. Sánchez & Delgado (2020), aporta esta definición:

“(...) conjunto de procesos organizados que engloba la parte de gestión y educación. La primera, tiene que ver con planificación, organización y evaluación de procesos; la segunda, tiene que ver con los resultados de los servicios enfocados en la enseñanza aprendizaje” (p. 1819).

Rico (2016), observa en la calidad educativa, como el resultado exitoso que surge de:

“(...) la búsqueda constante de competitividad, crecimiento, desarrollo profesional, social y laboral; el concepto de calidad educativa permea cada rincón de la educación, y los docentes como promotores de conocimiento y generación de nuevos profesionales” (p. 57).

Este tipo de enfoques sobre la calidad educativa, tienen en común: oscilar entre supuestos estructuralistas como los de la Comisión Económica para América Latina – CEPAL- y los positivistas. En ellos, el asunto se reduce a variables que se dan en una sociedad sin contradicciones económicas, políticas, sociales y económicas, como, por ejemplo, las desigualdades entre la educación rural y la educación urbana, entre la educación privada y la educación pública (Galván, 2020), cuyos resultados se vienen sucediendo año tras años como si se tratara de una ley social natural, y no como el producto de condiciones objetivas de desarrollo social y humano.

Por su parte, Sánchez & Delgado (2018), asocian la calidad en la educación, a la gestión de los recursos económicos, didácticos y humanos relacionados con la educación, que ayudan a facilitar su aprendizaje, utilizando herramientas digitales como el intranet que motivan su interacción social tanto de los estudiantes, docentes y administrativos como parte de un proceso de gestión de la calidad educativa en general (p. 189).

Desde una perspectiva relacionada con el enfoque neoliberal, la calidad educativa se enmarca dentro de unas competencias directivas, que un gerente – así llaman al director rural o al rector- debe tener y entre las cuales se cuentan: la eficiencia, o uso adecuado, pertinente y racional de los recursos institucionales; la pertinencia o ajuste de los aportes a las necesidades de cada institución educativa. Liderazgo y manejo de la inteligencia emocional a nivel interpersonal como intrapersonal (Veramendi-Tamayo, 2019). Sin embargo, autores desde la orilla del pensamiento crítico, apuntan sobre calidad educativa:

“(...) hay que tener en cuenta que la calidad educativa, (...) no debe estar basada en capacitaciones, cifras de medición con cumplimiento de evidencias que cubran un porcentaje para una certificación; sino en ver la calidad educativa desde la perspectiva de interacción estudiante-docente, estableciendo escenarios y herramientas que les permitan mayor convergencia, adaptabilidad y posibilidad de transformación” (Romero-Medina, 2018, p. 92).

Otros autores como Zambrano-Mendoza et al. (2020) señalan que también es clave en la construcción de calidad educativa:

“(...) el currículo para garantizar el éxito de la calidad debe de estar en constante cambio y permanente evaluación, para así adecuarlo a la realidad educativa, corroborando problemas detectados con el fin de plantear cambios desarrollando un currículo crítico” (p. 264).

Para estos autores, el currículo pertinente y la pertinencia, el reconocimiento de los problemas estructurales del entorno, deben suscitar en los docentes de la comunidad educativa, la reflexión permanente entre teoría y práctica, pero no como un mero ejercicio obligatorio y de rutina, sino como un ejercicio para impulsar acciones transformadoras, desde una educación liberadora.

Asumiendo posturas eclécticas de tipo estructuralistas, en la medida en que la calidad

educativa se construye de acuerdo con rutas del esquema empresarial, los ministerios de la subregión hemisférica latinoamericana, piensan que es posible construir la calidad educativa, siguiendo un guion de recetas. Este ejercicio se conoce como plan de mejoramiento institucional o PMI.

La dimensión freireana y de la educación popular adscritos al pensamiento crítico latinoamericano como Walsh (2016), hablan de procesos educativos basados en problemas y cercanos a las luchas sociales. Morales- Bueno (2018), se refiere al aprendizaje basado en problemas y el liderazgo participativo de las comunidades, como espacios de construcción democrática educativa e inclusivos, destinados a integrar al proceso educativo de calidad, a interlocutores válidos. Se entiende por aprendizaje basado en problemas a:

“(...) el uso de situaciones problemáticas como punto inicial para la obtención de nuevos conocimientos El objetivo central del ABP es la obtención de aprendizajes por medio de razonamientos de alto nivel, de esta manera se pretende aminorar las diversas problemáticas referentes a la formación profesional y la desvinculación entre el modelo tradicional de enseñanza y su aplicación en situaciones cotidianas (Barrow; Gutiérrez, De la Puente, Martínez y Piña, como se citaron en López-Ayala, 2019).

No obstante, otros autores como Serna & Patiño (2018); y Cossio (2016), señalan que el ABP no consiste en hacer ajustes a los procesos educativos desde la perspectiva funcionalista o estructural funcionalista de la pedagogía activa y de otras corrientes epistémicas como el estructuralismo, en donde los problemas de la calidad se solucionan de acuerdo con medidas contingentes (Cubides, Rojas, & Cárdenas-Soler, 2017).

Estos autores, aluden a un ABP como un proceso que surge de un liderazgo participativo, en el cual una comunidad educativa ya no desde las limitaciones de figuras como el Concejo Directivo, sino de acuerdo con la representatividad comunitaria, es capaz de hacer un diagnóstico participativo, de describir un problema y de constituirse en actores del cambio social desde un currículo pertinente y desde unas prácticas pedagógicas que se nutren de las luchas sociales: se construye una calidad educativa para impugnar las desigualdades sociales (Anahí, et al., 2018).

Entonces, tanto en la calidad educativa, como en la propuesta del ABP, también se presentan dos grandes corrientes que buscan interpretarlas: unas desde una perspectiva academicista donde la construcción de pensamiento crítico se queda en la solución de problemas cognitivos; y otra corriente que mira en la calidad educativa, un reflejo estructural de los problemas de la sociedad con sus desigualdades y con los enfoques monetaristas de la inversión pública en educación, como también lo señala un autor como Mejía (2014), desde las orillas axiológicas y teleológicas de la educación popular, esto es, desde los puntos de vista de la ética de una educación que reconoce las causas de la pobreza; y con base en ello se plantea un telos revolucionario de la educación.

Para estos autores, a diferencia de las posturas academicistas y funcionalistas del currículo como un conjunto de contenidos, criterios, ambientes de aprendizaje e indicadores pertinentes

funcionales de la calidad educativa, como sucede con los trabajos de Taba y Díaz Barriga como se citaron en Malagón, Rodríguez, & Ñañez (2019). Desde las posturas de Stinghouse y de Berstein como se citaron en Ortiz-Ocaña (2017), el currículo es una propuesta de sociedad, que responde a las contradicciones entre quienes controlan los medios de producción y los sectores que hacen oír su voz desde unas lógicas de insurgencia y (re) existencia, como lo señala Walsh (2016) en las pedagogías críticas.

Los autores mencionados señalan igualmente, que la gestión de la calidad educativa, se hace con base en la formación de mano de obra para la industria o las tendencias financieras en la actualidad, dejando de lado, por ejemplo, la producción de alimentos, en América Latina.

Zambrano (2019), indica cómo la gestión de la calidad educativa, implica una serie de tareas que requieren el ejercicio de las técnicas y procedimientos de la administración, como la planeación, la ejecución, la dirección, la coordinación y el control. Indica en su estudio que en la planeación se identifica la logística sobre los contenidos, sobre los materiales didácticos, estos deben ser acordes con el tema; Pero ello requiere de la fijación de indicadores concretos, que deben estar acordes al modelo pedagógico, una de las falencias de todos los procesos educativos, pues se parte de unos estándares y procedimientos, que no funcionan con el nivel macro en el sistema educativo nacional, ni con los niveles meso y micro, es decir, con la planeación regional y de los centros educativos.

Perilla-Granados (2019), señala que en los establecimientos educativos se dan procesos eclécticos, por la falta de un acompañamiento permanente y fundamentado del nivel macro del currículo, en este caso, del Ministerio de Educación Nacional. A nivel meso en la mayoría de los casos, se contratan consultorías de tecnócratas sobre un modelo pedagógico, que no representa el modelo declarado en el proyecto educativo institucional – PEI en lo que sigue- de allí que se caracterice la ejecución de estas labores educativas, con la ecléctica de la improvisación: hay colegios que dicen ser constructivistas, pero no emplean una lista de chequeo para evaluar a sus maestros.

Hay instituciones que dicen trabajar de acuerdo al modelo sociocrítico, pero no trabajan con base en una pedagogía de la pregunta (Cossio, 2016), ni promoviendo acciones transformadoras con los aprendizajes, no ejercen la metacognición.

Teniendo en cuenta lo anterior y el proceso de reflexión realizado en las escuelas inmersas en un proceso de investigación desarrollado en Barranquilla, se halló que, en la planeación curricular solo se emplean los siguientes documentos:

“(...) lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje, los cuales son integrados a los planes de área y aula, es decir no existen una correspondencia entre el plan de estudio y PEI” (Ariza & Peñaranda, 2019, 119).

Estos hallazgos complejizan la viabilidad científica de aplicación del índice sintético de calidad

a cabalidad – INE - pues para ello se requeriría partir de establecimientos educativos con comunidades educativas niveladas en su diversidad, para poder traducir al esquema y hace inviable el estudio de la gestión de calidad educativa que parte de la homogeneidad.

El problema de tal homogeneidad se da principalmente:

“(...) porque los participantes de los procesos de la institución deben estar al tanto de su dinámica, es por ello, que la gestión de la formación docente es tan relevante como proceso” (Rico, 2016, 57).

La alusión institucional tiene que ver con los procesos de formación docente en los establecimientos educativos, donde no se están tocando estas problemáticas de gestión educativa, por lo cual, los docentes entran con una mentalidad tradicional de la educación, pensando que su labor es enseñar contenidos sin pensar en que su labor hace parte de la calidad educativa y que el marco legal de la Ley 115 de 1994, habla de un liderazgo participativo. Otros autores como Falcón (2016), señalan que incluso, debe haber una escuela de formación permanente para rectores y docentes, en materia de liderazgo colectivo y participativo, más que todo en establecimientos que se reivindicaban como constructivistas. Este hallazgo corrobora lo dicho por los críticos del currículo para la educación bancaria como Anahí et al. (2018).

Este aspecto, debe ser parte de una reflexión en los niveles meso y macro del currículo, en materia de coordinación de los procesos de calidad educativo, aun partiendo de una supuesta homogeneidad del sistema educativo nacional, de acuerdo con lo señalado por Ortiz-Ocaña (2017). La visión crítica del área de gestión académica y pedagógica, aprendizaje basado en problemas, calidad educativa, currículo, gestión de la calidad educativa y metacognición, puede constituir una alternativa curricular básica para una perspectiva educativa crítica, para encauzar el liderazgo individual y colectivo. Cruz-Ángel & Mandujano-Zambrano, (2016) apuntan que más allá del liderazgo colectivo del rector o director rural:

“(...) Todo el trabajo de los directivos radica en su capacidad de dirigir, es una habilidad que pocos poseen y que comúnmente es confundido con organización, una cosa es organizar y otra cosa es ser líder” (p. 63).

Esta apreciación surge de una comprensión compleja de la labor del directivo docente, que va desde la logística educativa, hasta la reflexión por la metacognición esperada.

En este sentido:

“(...) tenemos que meta, proviene del prefijo griego que significa más allá y cognición del latín cognoscere que significa conocer. La metacognición, en general se entiende como “pensar sobre el pensamiento” (Cheng y Klingler & Vadillo como se citaron en Jaramillo & Simbaña, 2014, p. 298).

Más allá de la línea etimográfica y academicista sobre la metacognición como proceso de aprender a emplear el pensamiento formado, Botero, Alarcón, Palomino, & Jiménez (2017) se refieren a la metacognición pensando en un estudiante que:

“(...) adquiriera una autonomía intelectual para utilizar estrategias de orden superior como la metacognición, involucrada en los sujetos que piensan críticamente” (p. 88).

De acuerdo con este autor, metacognición es aprender a hacer en contexto, desde un conocimiento apropiado por el educando y que es capaz de aplicarlo en su vida, para afrontar problemas del contexto. La planeación educativa requiere de un docente capaz de construir un conocimiento como herramienta para resolver problemas de su contexto. Una planeación educativa de calidad, puede resumir la de hacer reflexionar la planeación de las prácticas de aula y el ejercicio de la dirección rectoral, en donde la metacognición es un telos, en la medida en que le garantiza al ciudadano, el acceso a los bienes materiales y espirituales de la sociedad, la cultura y la economía de un país que habita (Alfonso- Sánchez, 2016).

De allí que la educación sea un acto democratizador desde una perspectiva freireana o de la pedagogía activa de Dewey y Elliot como se citaron en Walsh (2016), pensando en una educación de calidad de colonial, liberadora.

El enfoque de la planeación educativa, de la ejecución, la coordinación y el control propuesto en un nivel macro y micro del currículo, requiere de una evaluación como control de un proceso de planeación ejecutado, pensar en el papel de la formación lectora – tanto la comprensiva como la crítica – pues quién puede comprender la lectura, contextualizarla tiene más posibilidades de realizar acciones transformadoras (Cubides, Rojas, & Cárdenas-Soler, 2017). El MEN (2009), destaca el carácter transversal de la planeación educativa con relación al proceso lector y escritor, conforme el desarrollo de las competencias comunicativas. Valenzuela (2018):

“(...) los lectores más exitosos exhiben niveles más altos de conocimiento metacognitivo y son más hábiles en la regulación y evaluación de sus propios procesos cognitivos durante la comprensión de lectura” (p. 70).

En términos de resultados, una planeación educativa responsable debe poner su foco en la promoción de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto se puede hacer, pensando en medidas academicistas centradas en el texto guía, como se viene haciendo por medio del Programa Todos a Aprender – PTA- el mismo que abordan programas en el departamento de Córdoba, que piensan en entrenar a los estudiantes para responder a un tipo de preguntas tipo ICFES, como lo señala en su trabajo de grado de maestría sobre el uso de las TIC y la generación de comunidades virtuales de aprendizaje Arteaga & Padilla (2021); y Ramírez & Sáenz (2021).

Estos trabajos, proponen la generación de comunidades para la creación de público lectora, público que, en medio del ejercicio de comprensión y fomento de la pregunta con relación al texto en

su contexto, pueden propiciar la formación en una metacognición que pueda lograr frutos, desde una perspectiva más amplia que lograr subir un índice sintético de calidad educativa.

CONCLUSIONES

Hechos los procesos de revisión documental, la realización de este proyecto permite establecer las siguientes conclusiones: los autores consultados, están de acuerdo en que el éxito de la calidad educativa, depende, de la relación entre la gestión educativa, asentada en parámetros de calidad muy concretos, que pueden variar de acuerdo al enfoque axiológico, que puede ser neoliberal o basada en el pensamiento crítico. La primera piensa en una calidad educativa centrada en el academicismo de los indicadores de desempeño escolar como los EBC y los DBA; la segunda, piensa además en unos saberes que se apropian para comprender la realidad social con sus contradicciones y emprender acciones para transformarla.

Las perspectivas de los autores consultados apuntan hacia los modelos epistémicos, del pragmatismo sociologista, caracterizado por una comunidad dotada de los saberes del oprimido, capaz de expresarse en su propia voz y sin mediación de un agente externo: son los que piensan en trabajos de producción de saber de acuerdo con el método de la IAP y de la pedagogía del oprimido, pensados en un ABP, que también muestra dos vertientes: una neoliberal y otra sociocrítica, apegada al paradigma socio crítico de Paulo Freire. Estos autores piensan en una pedagogía de la pregunta, no sólo con relación al texto guía, sino con relación a la realidad social que hace de marco a la escuela, con sus desigualdades sociales.

Estas corrientes a diferencia del método del hipotético deductivo del positivismo europeo y norteamericano, realiza una reflexión praxiológica apegado a pretensiones de objetividad y descripción de acuerdo a variables cuantificadas. Por ello, la realización de procesos de pedagogía social como los señalados alrededor de una planeación educativa de calidad basados en una pedagogía de la pregunta, en donde la metacognición se entiende como la base de la calidad educativa, el empoderamiento social es consustancial con la pedagogía social y requiere de una planeación educativa participativa, a diferencia de los tecnócratas del proceso positivista clásico.

Estos procesos permiten identificar la tendencia en el pragmatismo sociologista y en el estructuralismo, que realizan estudios basados en la etnografía en el aula, a fomentar hábitos de estudio y no técnicas para responder a determinado tipo de preguntas.

Allí se puede identificar una modelación teórica de la realidad, en donde es fundamental para la planeación, primero surtir un proceso de diagnóstico participativo, de una descripción del problema, de una caracterización y plan de acción que se ejecuta y se retroalimenta en cada paso, para apropiarse las voces de todos los actores del proceso educativo: padres, educandos, docentes, directivos docentes, líderes culturales y organizativos de base. Para estos procesos, la formación de ambientes de aprendizaje virtuales, que son comunidades de aprendizaje, es clave para crear procesos donde la tecnología no desplaza el foco pedagógico, sino que se integra a ello, en una sinergia creativa,

haciendo de la lectura y la reflexión oral y escrita, un hábito de relevancia, que es capaz de formar en una cultura escolar con pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Alfonso Sánchez, I. R. (2016). *La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. Bibliotecas. Anales de investigación*, 12(2), 235-243.
- Alvaro de la Cruz, F. M. (2020). *La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico elemental de la Parroquia Cumbe*, 2018.
- Ariza Pérez, K. P., & Peñaranda Armenta, E. E. (2019). *Propuesta integral de gestión pedagógica como estrategia para el fortalecimiento del índice sintético de calidad educativa (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa)*.
- Armas, M. S., & Bardales, J. M. D. (2020). *Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1819-1838.
- Arteaga Ramos, N. B., & Padilla Portillo, I. D. R. (2021). *Estrategia Pedagógica Apoyada en la Plataforma Edmodo Para el Fortalecimiento de Competencias Digitales en Docentes de Básica Primaria*.
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M., & Jiménez, A. M. (2017). *Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. Poiésis*, (33), 85-103.
- Bueno, P. M. (2018). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 91-108.
- Cafiel, L. (2020). *Observador del estudiante. Institución Educativa Lácides C Bersal. Lorica: Impresiones Escolares*.
- Cóndor-Maldonado, M. P. (2019). *Gestión pedagógica y calidad educativa en la Institución Educativa 3063 Patricia Natividad Sánchez de la Independencia. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle- Tesis de maestría*.
- Cossio, J. A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar. Medellín: Universidad de Medellín- Tesis de Maestría en educación*.
- Cruz Angel, J. C., & Mandujano Zambrano, O. (2016). *Competencias profesionales de los directivos de educación básica, una mirada hacia la calidad educativa. Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 1(3), 60-68.

- De Sousa Santos, B. (2014). *Introducción a las epistemologías del sur*. Sao Paulo: Brasil: Mondo Novo.
- De Zubiría Samper, J. (2014). *Análisis de las pruebas PISA para Colombia*. Bogotá: Colombia: Instituto Alberto Merani. Mayo de 2014.
- Falcón, C. E. C. (2016). *Un nuevo modelo de gerencia y gestión académico administrativo: para la universidad venezolana 1/A new management model: for venezuelan university*. *Palermo Business Review*, (13), 111.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2018). *Gestión escolar y calidad educativa*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- Giraldo, J. M. S., & Agudelo, S. P. (2018). *Educación y desarrollo humano en los contextos rurales*. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (12), 189-200.
- González Galli, L. M. (2019). *Permitido decir "para": crítica de la perspectiva tradicional frente al problema de la teleología en la enseñanza de la biología*. *Revista científica*, (34), 49-62.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. *Revista Clacso*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, B. (2018). *Gestión pedagógica y la calidad académica en la Facultad de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional del Altiplano Puno–2017*.
- Hurtado, J. (16 de octubre de 2021). *Los modelos epistémicos y la halopraxis*. Obtenido de Webinar Metodología de la investigación UMECIT: <https://drive.google.com/file/d/1wEPrhad8GLDT007HwRcAe9gd8J9beWzq/view>.
- Lacueva, A. (2015). *Evaluación de la calidad educativa: democrática y para avanzar*. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67.
- Llanos, O. F. C. (2018). *Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación*. *Educación y ciudad*, (34), 167-176.
- López-Ayala, J. M. (2019). *El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento*. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 14(1), 5-22.

- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Nández Rodríguez, J. J. (2019). *El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos*.
- Mangones, J. Á., Polo, S. H. C., & Pernet, R. H. (2016). *Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 48(88), 105-127.*
- Medina, G. M. R. (2018). *Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 17(35), 91-103.*
- Mejía, M. R. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62). 2, 35.*
- MEN. (2009). *Estándares básicos de competencias en ciencias, lenguaje, matemática y competencias ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional - MEN.*
- Mendoza, J. R. Z., Vélez, M. G. B., Mendoza, H. J. Z., & Basurto, M. A. S. (2020). *Diseño curricular como factor determinante para mejorar la calidad educativa en educación secundaria del Ecuador. Dominio de las Ciencias, 6(3), 261-275.*
- Morales, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social No. 7 (2), 175-192.*
- Morin, E. (2004). *El método 4. Las ideas, su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Madrid: Cátedra.*
- Naranjo, L. M. J., & Gallardo, V. P. S. (2014). *La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (16), 299-313.*
- Olvera Martínez, S. V. (2021). *Gestión pedagógica y gestión de calidad educativa en una unidad educativa de Guayaquil, 2020.*
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. Revista nuestrAmérica, 6(12), 195-222.*
- Ortiz-caña, A. (2017). *Currículo y didáctica. Bogotá: De la U.*
- Perilla Granados, J. S. A., Gómez Bermeo, L. V., Manrique Torres, C., Ramos Torres, S. C., Motavita Cardozo, J., Becerra Blanco, M. E., ... & Sanabria Pineda, N. J. (2019). *Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.*
- Pilco Montes de Oca, T. Z. (2017). *Calidad de gestión en las instituciones de educación inicial por el*

- liderazgo de directoras – 2016. Revista Científica “Investigación Andina”, volumen 17 (1) Enero – Junio, 21-29.*
- Ramírez, A. A., & Sáenz, K. (2021). *Estrategia gamificada con base en el recurso digital 9 letras para el fortalecimiento de competencias lectoescritoras en segundo grado. Cereté: CVUDES- Trabajo de grado en informática educativa.*
- Rico Molano, A. D. (2016). *La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. Sophia, 12(1), 55-70.*
- Ríos-Culquí, J. E. (2018). *Gestión administrativa y la calidad del servicio en la UGEL. Tarapoto: Escuela de posgrado Cesar Vallejo-Tesis de maestría en educación.*
- Rizo-Maradiaga, J. (2015). *Técnicas de investigación documental. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.*
- Solórzano-Arroyo, M. J., & Parra-Ferrié, C. (2020). *Gestión escolar y calidad educativa en el contexto rural. Un reto en tiempos de COVID-19. Polo del Conocimiento, 5(9), 969-981.*
- Solórzano Benítez, M. R., & de Armas Urquiza, R. (2019). *La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(3).*
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (2015). *Diccionario Paulo Freire. Lima: Perú: CEAAL- Belo Horizonte.*
- Tafur, J. L., Beleño, N., Molina, G., & Aponte, L. (2015). *Calidad Educativa y Gestión Escolar. Barranquilla: CUL: Corporación Unificada Latinoamericana-Tesis de maestría.*
- Tocci, A. M. (2015). *Caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en alumnos de Ingeniería según el modelo de Felder y Silverman. Revista de estilos de aprendizaje, 8.*
- Valenzuela, Á. (2018). *La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? Lenguaje, 46(1), 69-93.*
- Van-Dijk, T. A. (2016). *Análisis crítico del discurso. Revista Austral de Ciencias Sociales, (30), 203-222.*
- Veramendi Tamayo, A. E. (2019). *Gestión educativa y calidad educativa IE 5123 Francisco Bolognesi. Ventanilla, 2019.*
- Walsh, C. (2016). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) vivir y (re) existir. Tomo I. Quito: Ecuador: Clacso.*
- Zambrano Zamora, C. E. (2019). *Técnicas de estudio en la calidad de desempeño escolar (Bachelor's*

thesis, Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.

Mgter. Milton Ramón Morales Díaz

miltonmorales.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0058-9209>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Rector de la Institución Educativa El Paso de las Flores, Colombia. Doctorando de la Universidad UMECIT, en Ciencias de la Educación con énfasis en administración.

Mgter. Leiver Luis López Hernández

leiverlopez.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3356-290X>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Docente en la I.E Castillera, Colombia Doctorando de la Universidad UMECIT, en Ciencias de la Educación con énfasis en administración.

Mgter. Ivonnis Navarro Viloría

navarro.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Docente en la I.E Santa Cruz de Lórica, Colombia. Doctorando de la Universidad UMECIT, en Ciencias de la Educación con énfasis en administración.



Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Morales Díaz, MR. López Hernández, LL. Navarro Viloría, I. (2022). La educación colombiana y el escenario nacional. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 242-254. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 11 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.

Publicado: Diciembre 2022.



LA EDUCACIÓN COLOMBIANA Y EL ESCENARIO NACIONAL

COLOMBIAN EDUCATION AND THE NATIONAL SCENARIO

Milton Ramón Morales Díaz

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Docente en la I.E Castillera, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0058-9209>
miltonmorales.est@umecit.edu.pa

Leiver Luis López Hernández

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Rector de la Institución Educativa El Paso de las Flores, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3356-290X>
leiverlopez.est@umecit.edu.pa

Ivonnís Navarro Viloria

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander (UDES). Docente en la I.E Santa Cruz de Loricá, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>
navarro.est@umecit.edu.pa

...

Correspondencia: miltonmorales.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

Los sistemas educativos del mundo, especialmente en el ámbito nacional, se encuentran en proceso de autorregulación, reconstrucción y resignificación ante diversas situaciones que los circundan y que, de una u otra forma, pueden afectarlos o beneficiarlos. En este sentido, la educación en Colombia avanza poco a poco con una estructura organizada y sistemática que se corresponde con aspectos políticos, económicos, laborales y sociales, cada uno de estos asociados al manejo que podría darse desde las diferentes ramas del poder público, tales como el ejecutivo y el legislativo: estructuras desde donde se concibe un futuro próspero o denigrante para el futuro de la educación. El presente artículo pretende hacer una reflexión sobre la responsabilidad política, económica, laboral y social en el desarrollo de la funcionalidad del sistema educativo bajo las determinaciones del Estado colombiano y atendiendo a los resultados obtenidos a la fecha e impulsados por la inversión que, a bien, se haya podido dar desde los gobiernos y administraciones.

Palabras clave: educación, responsabilidad, política.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

COLOMBIAN EDUCATION AND THE NATIONAL SCENARIO

Abstract

The educational systems of the world, especially at the national level, are in the process of self-regulation, reconstruction and redefinition in the face of various situations that surround them and that, in one way or another, can affect or benefit them. In this sense, education in Colombia advances little by little with an organized and systematic structure that corresponds to political, economic, labor and social aspects, each of these associated with the management that could be given by the different branches of public power, such as such as the executive and the legislative: structures from which a prosperous or denigrating future for the future of education is conceived. This article intends to reflect on the political, economic, labor and social responsibility in the development of the functionality of the educational system under the determinations of the Colombian State and taking into account the results obtained to date and driven by the investment that, for good, it has been possible to give from the governments and administrations.

Keywords: education, politic, responsibility.

A EDUCAÇÃO COLOMBIANA E O CENÁRIO NACIONAL

Resumo

Os sistemas educacionais do mundo, principalmente em nível nacional, estão em processo de autorregulação, reconstrução e ressignificação diante das diversas situações que os cercam e que, de uma forma ou de outra, podem afetá-los ou beneficiá-los. Nesse sentido, a educação na Colômbia avança pouco a pouco com uma estrutura organizada e sistemática que corresponde aos aspectos políticos, econômicos, trabalhistas e sociais, cada um deles associado à gestão que pode ser dada pelos diferentes ramos do poder público, como como o executivo e o legislativo: estruturas a partir das quais se concebe um futuro próspero ou degradante para o futuro da educação. Este artigo pretende fazer uma reflexão sobre a responsabilidade política, econômica, trabalhista e social no desenvolvimento da funcionalidade do sistema educacional sob as determinações do Estado colombiano e levando em conta os resultados obtidos até o momento e promovidos pelo investimento que, pode ter sido dado por governos e administrações.

Palavras-chave: educação, responsabilidade, política

L'ÉDUCATION COLOMBIENNE ET LE SCÉNARIO NATIONAL

Résumé

Les systèmes éducatifs du monde, en particulier au niveau national, sont en voie d'autorégulation, de reconstruction et de ressignification face aux diverses situations qui les entourent et qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent les affecter ou leur être bénéfiques. En ce sens, l'éducation en Colombie progresse peu à peu avec une structure organisée et systématique qui

correspond aux aspects politiques, économiques, du travail et sociaux, chacun de ceux-ci étant associé à la gestion qui pourrait être donnée par les différentes branches du pouvoir public, telles que comme l'exécutif et le législatif : structures à partir desquelles se conçoit un avenir prospère ou dégradant pour l'avenir de l'éducation. Cet article a l'intention de faire une réflexion sur la responsabilité politique, économique, du travail et sociale dans le développement de la fonctionnalité du système éducatif sous les déterminations de l'État colombien et en tenant compte des résultats obtenus à ce jour et promus par l'investissement qui, peuvent avoir été données par les gouvernements et les administrations.

Mots-clé: éducation, responsabilité, politique.

INTRODUCCIÓN

El tradicionalismo enquistado en muchas instituciones educativas del país ha dado respuestas a las necesidades sociales agrarias e industrializadas que hoy existen en cada región geográfica o territorio en donde se llevan a cabo proceso de formación educativa. La educación tradicional diseñó y ejecutó procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, ha intervenido especificidades de cada área del saber, ha mostrado e impartido modelos contextuales de urbanidad y se han conjugado prácticas con algoritmos aritméticos especiales.

No obstante, la verdadera intención de ese manejo político que se ha orientado desde las prácticas educativas formales y por motivación de las políticas públicas de turno, como lo indica Toffler (1985), llevan una intención soterrada que consiste en dotar de trabajadores robotizados y en serie a fábricas, al sistema agrícola y a instituciones educativas, empresariales y económicas de la llamada segunda ola; además de ello, se refuerza la sumisión en el aula, la permisividad con el castigo y los gritos. Con ello, entonces, se logró la intención planeada, ortodoxa y hasta bárbara que conllevaba a los discentes a ser formados en serie y bajo criterios manipulables, subyugados y sin rasgos de cooperativismo y habilidades sociales que pudieran sacarlos de esa zona de confort (De Alba, 1991, pág. 66).

Con todo esto, y desde otro punto de vista, la década de los noventa trajo consigo un sistema económico basado en el intercambio comercial en el ámbito mundial. El sistema productivo se generalizó, condensándose desde una perspectiva que desconoce lineamientos locales para evidenciarse a una escala mundialmente establecida (Gallart, 2003). El auge de diferentes sistemas que se articulan con lo laboral, económico y social se hizo inminente, lo que exigió grandes esfuerzos por la competencia en calidad y producción en las empresas y en la mano de obra. La globalización e internacionalización fueron acompañadas de nuevas ideas y avances en el desarrollo de las NTIC para que fuera posible su expansión.

Hoy, puede decirse, que ha habido grandes cambios en la organización productiva, política, económica y educativa de los procesos que antes eran demasiado ortodoxos. Se observa que estos cambios en el modo de vida se desarrollan en aisladamente, con mucha flexibilidad para que se

permita la variación de los subsistemas de acuerdo con la demanda laboral y las competencias emergentes o profesionales que se mencionarán posteriormente (Morin, 2000). Así, se combinan elementos que han sido el producto de diferentes procesos que conducen a la modificación sistemática del futuro cercano y lejano; en el transcurso de los siguientes apartados podrá observarse una definición contextualizada sobre los diferentes tópicos mencionados.

Políticas públicas y educación

Así mismo, desde las políticas públicas educativas implementadas en Colombia, en donde, quizá, se continúan alimentando prácticas del tradicionalismo ortodoxo, la educación ya es reconocida como un derecho fundamental, tal y como se ha constituido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (Congreso de la República, 1991) y en donde se estipula que es un derecho esencial con responsabilidad del Estado. De acuerdo con su estructura, se considera con obligatoriedad desde los 5 y hasta los 15 años, en donde debe velarse por abarcar desde el preescolar, pasando por la básica primaria hasta la secundaria.

Consecuentemente, se determina que la educación debe ser gratuita y responsabilidad del Estado colombiano a partir de lo consignado en la misma Constitución, prestada por instituciones educativas oficiales, respetando las que pertenecen al sector privado. Políticamente, además, es el Estado encargado de vigilar y administrar el servicio educativo, y quien además administra la ampliación de la cobertura, la permanencia de los estudiantes y la calidad en la prestación del servicio, todo ello con el apoyo de las entidades territoriales certificadas y no certificadas.

Por otro lado, en Colombia, las políticas públicas educativas aportan al escenario nacional la regulación del sistema a través de la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) (Congreso de la República de Colombia, 1994). La intención de esta Ley que incide directamente en los procesos educativos de Colombia es responder a lo que fue orientado por la Constitución Política de 1991, entre otras cosas, la responsabilidad del Estado, de la sociedad y de la familia, todo ello como se mencionó anteriormente, mediado por las entidades territoriales certificadas, a través de las cuales son transferidas los recursos económicos que serán invertidos en suministrar servicios y prestar atención en infraestructura, dotación, etc.

De la misma manera, la Ley General de Educación dio la posibilidad a las instituciones educativas de ser autónomas, algo que no se había visto en muchos años de intervención de las políticas públicas en educación (pág. 36). Este mecanismo descentralizó el accionar de las instituciones educativas en cuanto a administración de recursos (denominados gratuidad), proyección de currículos y elaboración y actualizaciones al proyecto educativo institucional (PEI). En este orden de ideas, se crean estrategias para que la comunidad educativa participe y controle el ejercicio de docentes y directivos, y el rendimiento académico institucional, a través del consejo académico y directivo, en donde participan padres de familia y demás personas vinculantes al sistema (Morin, 2000, pág. 90).

En el mismo sentido, la norma organiza y presenta responsabilidades ante la estructura del servicio

educativo, definiendo la educación formal: preescolar, básica y media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación informal, entre otros.

De acuerdo con todo lo expuesto, es pertinente resaltar que el Ministerio de Educación Nacional es la máxima autoridad en todo lo relacionado con la política educativa nacional, y es quien tiene la responsabilidad de diseñar las macro políticas que deben ser asumidas por las instituciones educativas, sean oficiales o privadas, asentadas en el territorio nacional, y sobre las que posee control y debe realizar inspección y seguimiento constante (Colectivo Baltasar Gracián, 2013, pág. 11).

No obstante, todos estos lineamientos que se generan en el Ministerio de Educación son tratados con suspicacia por los mandatarios regionales, ya que ignoran lo esencial y solo cumplen lo superficial dejando así, de lado, la verdadera necesidad que tienen los escenarios locales y, más aún, si están ubicados en zonas rurales. Las comunidades académicas de cada establecimiento educativo son veedoras de cada norma que el Ministerio promulgue y, con ello, refuerzan el control a que se cumpla lo que se propone.

Financiación de la educación en Colombia

La manutención a la educación oficial en Colombia, de acuerdo con el artículo 175 de la Ley 115 del 94 (Congreso de la República de Colombia, 1994), será responsabilidad de los recursos que provienen *“del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la Ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y los municipios”* (Congreso de la República de Colombia, 1993); sin embargo, esta norma la derogó la Ley 715 de 2001, la cual regula la prestación del servicio educativo colombiano.

De acuerdo con ello, los recursos económicos que sustentan la educación en Colombia se generan a partir de transferencias desde fondos del situado fiscal a las entidades territoriales certificadas, haciendo uso del SGP (Sistema General de Participaciones). Estas entidades reciben los recursos desde el orden nacional por medio del SGP y estos quedan bajo la responsabilidad de la administración de estos recursos para la prestación estricta de la prestación del servicio educativo. En este momento, son 96 entidades territoriales certificadas quienes tienen la responsabilidad de administrar estos recursos y llevar un control de lo invertido (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

La financiación de los recursos económicos invertidos en educación impacta a cada comunidad educativa, de tal forma que se requiere que haya mecanismos que den cuenta objetiva y veraz de cada fondo aplicado, por tales razones, se asigna un recurso siempre y cuando se pueda justificar la prestación efectiva del servicio o, en otras palabras, se justifique y evidencie la población o número de estudiantes atendidos. Los recursos son distribuidos por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), quien posee esta competencia de acuerdo con la Ley 1753 de 2015 (Congreso de la República de Colombia, 2015).

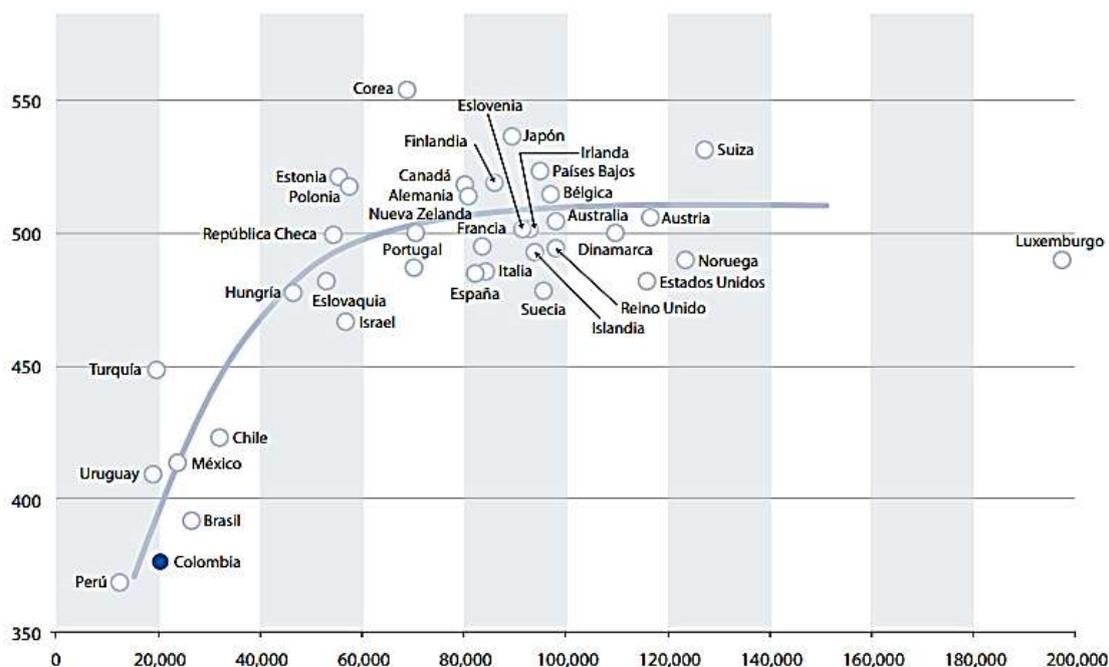
Cuando ya se han deducido las anteriores reglas, entonces se proyectan las inversiones del talento humano de las instituciones educativas, incluidas ahí, también, las prestaciones sociales, dotaciones, infraestructura, entre otros gastos propios para cubrir integralmente el sector educativo.

Hasta este momento, esto ha tenido sus inconvenientes debido a que el SGP ha colapsado (Tröhler, 2013, pág. 45) y los mecanismos de financiación de la deuda pública cada vez son más estrechos conllevando a que se asfixien los recursos educativos, no se cumpla con la capacidad de infraestructura que ameritan las comunidades y se dejen de percibir obligaciones del Estado para con el talento humano. Este déficit en presupuesto para el servicio educativo fue evidenciado por el último informe de la OCDE (OCDE, 2019) en donde establecen que, Colombia, es uno de los países que menos invierte por estudiantes en el mundo en comparación con países de oriente y del mismo occidente.

A continuación, como se indica en la ilustración 1, desde hace muchos años Colombia no ha logrado incrementar, sustancialmente, los recursos que se necesitarían efectivamente para sufragar la atención de los estudiantes desde la educación preescolar hasta la media académica.

Ilustración 1

Gastos por estudiante desde 2012 de varios países del mundo



Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf> (4 de septiembre de 2022).

Obsérvese que, dentro de los países pertenecientes a la OCDE, Colombia ocupa el segundo lugar, superado por Perú, en la más ínfima inversión en educación. Aquí puede observarse la importancia de invertir en educación y que se vea reflejado en el desarrollo económico y social de diferentes países, tal como sucede con Corea, Suiza, Japón, Canadá, entre otros. Aun cuando no podría considerarse como una regla definitiva que, a mayor inversión, mayor desarrollo, sí es necesario que la educación deje de ser la cenicienta en Colombia y se vea como un campo que podría volcar el país hacia el desarrollo en articulación con los aspectos tecnológico, económico, social, político, etc.

En última instancia, mientras exista la corrupción que reina en los municipios más apartados del país (pero también en los centros capitales), jamás se verán invertidos satisfactoriamente cada uno de los recursos que se destinan para solventar las necesidades que haya en cada comunidad; entonces, se necesita de una verdadera veeduría ciudadana o del manejo objetivo, leal y honesto de los organismos de control para que se cumplan los fines políticos y gubernamentales de los planes de desarrollo, si no es así, muy difícil que haya la consumación y cumplimiento de promesas.

Aspecto social y laboral en la educación

En este momento, la carrera docente se encuentra regida por varios estatutos, lo cual genera divisiones, controversias y hasta la vulneración de derechos laborales para unos y otros. En el año 1979 se crea el Decreto Ley 2277 (1979) que normatiza la carrera docente atendiendo a diferentes aspectos, derechos de carrera y prestacionales que hoy acogen una gran parte de los docentes oficiales en el país.

Posteriormente, se crea el Decreto 1278 (Congreso de la República de Colombia, 2002), el cual se suponía como un estatuto que profesionalizaba la carrera docente; esta última norma, en contraste con la anterior, presenta aspectos nuevos como son: requisitos de ingreso y permanencia para ejercer la docencia a través de concursos de méritos, periodo de prueba y la práctica de evaluaciones de desempeño y de competencias; además de ello, el sistema salarial depende de una regla fiscal que, por lo general, define cuántos docentes pasarán la evaluación de competencias y no todos aquellos que, seriamente, logren avanzar, vulnerando así el recorrido por el escalafón, la dignificación docente y el aumento normal de las prestaciones sociales, las cuales dependen de ese ingreso (Delgado, 2014).

A causa, entonces, de la implementación de la Ley 715 (antes mencionada) el presupuesto educativo se disminuyó sustancialmente, lo que ha acarreado la inserción de burocracias y la disminución en los ascensos y reubicaciones salariales de los docentes bajo el estatuto 1278.

A grandes rasgos, como lo explica Peña (2012) puede afirmarse que el decreto Ley 1278 presenta una serie de deficiencias en contraste con el régimen de 1979, debido a que muchos de los componentes de éste fueron extraídos y borrados para la creación del de 2002, trayendo consigo no la profesionalización docente, sino, por el contrario, la desprofesionalización de la carrera docente, donde un educador demora 4, 5 y hasta más años para poder ascender y mejorar, así, su salario y calidad de vida, como consecuencia de las diferentes evaluaciones que deben realizar para ello, tales como: de desempeño, de competencias y de período de prueba.

Con respecto de estas evaluaciones, sea la de competencias o la de desempeño, vale la pena recordar que las instituciones educativas y sus rectores son autónomos al momento de llevar a la práctica estas pruebas, pero es el Ministerio de Educación Nacional quien se encarga de reglamentar y ajustar cada lineamiento con tal de que no haya subjetividades o pueda ingresar la corrupción que, de hecho, pulula en el país. Sumado a esto, el decreto 1278 disminuyó los derechos

laborales de los docentes, pues la estabilidad laboral no es fija, ya que con las evaluaciones de desempeño y de período de prueba puede haber modificaciones del lugar en que se encuentra el docente o de la misma vinculación que posea, lo que vulnera los derechos de carrera (Robert, 2006).

No siendo esto lo peor, se crea la Ley 1450 (Congreso de la República de Colombia, 2011), la que reforma el régimen pensional de los docentes estatales, se aumenta la edad para la adquisición de pensiones, se disminuye la mesada pensional y el número de estas, no procede compatibilidad entre salario y pensión, pero sí aumentan las cotizaciones mensuales para tal fin (Enkvist, 2010, pág. 43).

Por otro lado, la situación social que se articula a las instituciones educativas a través de las diferentes comunidades académicas y que, de una u otra forma, inciden en los procesos pedagógicos y de aula, ya sea por la violencia, discriminación, desplazamientos, pobreza, etc., pero en estos últimos años, la pandemia del COVID 19 se ha vuelto un pretexto para no acompañar e invertir adecuadamente en las instituciones y, además, se hicieron visibles múltiples problemáticas en educación y que el Estado había y ha ignorado descaradamente.

Todo inició en el mes de marzo del año 2020 cuando los procesos educativos pasaron a ser remotos o virtuales, lo cual evidenció una necesidad amplia de equipos tecnológicos para el servicio de los estudiantes, conectividad y la formación tecnológica para los docentes o desarrollo de competencias básicas y específicas que, se supone, debe estar a cargo del Estado (Luna, 2013, pág. 39)

Dicho lo anterior, las competencias básicas (también denominadas genéricas), se refieren, esencialmente, a mantener uno de los pilares de la educación como es aprender a aprender. Estas competencias genéricas o específicas albergan un fundamento crucial en la definición del perfil profesional y de idoneidad de todas las personas que reciben un título técnico, tecnológico o universitario (Fernández, 2003); se caracterizan, además, porque se transfieren o proyectan a diversas funciones y tareas que la persona quiere llevar al lugar donde labora, todo ello con el fin de integrarse a la vida laboral.

Desde el punto de vista de la demanda laboral que existe, las competencias emergentes se conceptúan, en general, a comportamientos específicos y detallados y a destrezas requeridas para la vida como ciudadanos, entre otras: el manejo adecuado de la lectura, escritura y comprensión de la misma, el análisis estadístico, el dominio de las TIC, el apego y asunción de la cultura de los pueblos, el trabajo colaborativo, el ser creativos y el dominio ético y moral (Hernández, 2005).

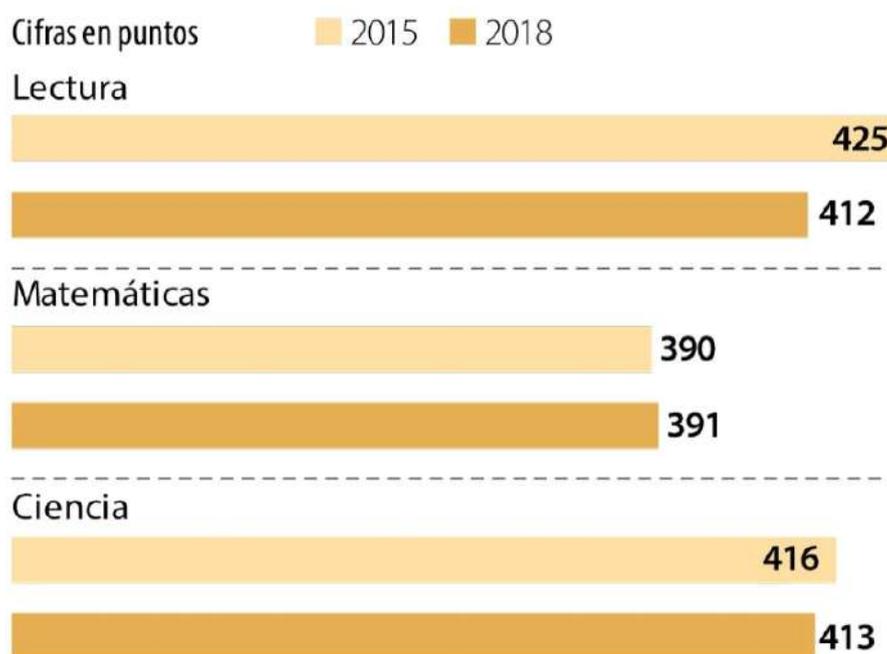
Sumado a lo anterior, la situación social actual, vista desde diferentes ámbitos: desplazamiento, pobreza, violencia, etc.), no puede ser una excusa para que las acciones que han debido tomarse no hayan sido ejecutadas, es decir, las administraciones locales o entidades territoriales certificadas y no certificadas, no atendieron ni han atendido la necesidad de formación en competencias genéricas de muchos docentes en diferentes ámbitos, de la misma manera, el paupérrimo servicio de conectividad en diferentes zonas del país, especialmente, en las zonas rurales donde es casi nula, el acceso a plataformas y la formación de docentes y estudiantes para ello y, sobre todo, la dotación de materiales educativos de calidad.

La calidad de la educación en Colombia y su referente a nivel internacional

Los resultados arrojados por la prueba PISA (Leal, 2019) en Colombia, la cual mide el nivel de desempeño de los estudiantes de 15 años en más de 70 países a nivel mundial, siguen por debajo del promedio de los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Según el informe de resultados presentado, hubo una leve mejora en el área de matemáticas, pero en lectura y ciencias disminuyeron ampliamente, haciendo una comparación con los resultados obtenidos en el año 2015 (ilustración 2). En resumen, Colombia logró con la evaluación de los estudiantes 391 puntos en matemáticas (sobre 600) uno más que en 2015. Sin embargo, en la demostración y presentación de estos resultados la diferencia con el promedio general de los países integrantes fue de 98 puntos.

Ilustración 2

Resultados de Colombia Prueba PISA.



Recuperado de <https://www.larepublica.co/economia/quinceaneros-colombianos-subieron-un-punto-en-matematicas-en-pruebas-pisa-2939983> (04 de septiembre de 2022).

En los resultados internos del ámbito nacional y haciendo una comparación entre los años 2020 y 2021, los resultados de la Prueba Saber (ICFES, 2021) fueron, en conclusión, los siguientes (véase el ícono calendario A en la ilustración 3): en lectura crítica y en ciencias naturales los estudiantes permanecieron en sus resultados pues no variaron el puntaje: 53 y 49; en relación con matemáticas y sociales y ciudadanas disminuyeron los resultados de 52 a 51 y de 49 a 48, respectivamente; la única prueba que tuvo variación positiva fue la expuesta por el área de inglés, en donde hubo un paso de 48 a 50 puntos.

CONCLUSIONES

En términos generales, si se quiere mejorar la calidad educativa en Colombia, es imprescindible que se cambien los fines y los medios de las políticas públicas educativas existentes, pero sin olvidar la organización y territorio del Estado colombiano atendiendo a su diversidad y a las regiones difíciles en ruralidad que habría que atender con mayor cuidado; por tanto, se deben generar estrategias que transformen e intervengan todas las estructuras sociales, que vuelvan protagonistas a los seres humanos por su importancia y no únicamente como un objeto de formalización y desarrollo para las prácticas económicas que permitan un cambio serio y de fondo para poder competir a nivel global, no como hoy se da, donde ponen a Colombia a competir con grandes potencias en educación en donde sí se hacen inversiones y se apoya el ejercicio educativo.

Esto indica, en términos generales, que deben implementarse estrategias que busquen mejorar resultados y que faciliten una mejor comprensión de los estudiantes para que se den resultados satisfactorios en las áreas evaluadas; de la misma manera, el apoyo del Estado y de las entidades territoriales certificadas debe hacerse evidente y que no todo quede en las manos que no correspondan. Se debe velar por el bienestar académico de las comunidades, de los niños, niñas y adolescentes para lograr que Colombia se desarrolle y propenda por una estabilidad económica, educativa y tecnológica ejemplar ante el mundo.

REFERENCIAS

- Colectivo Baltasar Gracián. (2013). Los procesos de privatización de la enseñanza. Témpora.*
- Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (1979). Decreto Ley 2277 de 1979. Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 60 de 1993. Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (115 de 1994). Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278. Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1450. Bogotá.*
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015. Bogotá.*
- DANE. (2021). Estadísticas postpandemia. Bogotá.*
- De Alba, A. (1991). Teoría y educación: notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. México: CESU-UNAM.*
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Bogotá:*

Fedesarrollo.

Enkvist, I. (2010). *El éxito educativo finlandés*. *Revista de Pedagogía*, 49-67.

ICFES. (17 de Enero de 2021). *Análisis de datos*. Obtenido de <https://www2.icfes.gov.co/analisis-de-datos>

Leal, A. (03 de diciembre de 2019). *Quinceañeros colombianos subieron un punto en matemáticas en pruebas Pisa. La República*, pág. 3. Obtenido de <https://www.larepublica.co/economia/quinceaneros-colombianos-subieron-un-punto-en-matematicas-en-pruebas-pisa-2939983>

Luna, J. (2013). *Libro Electrónico Multimedial: Evaluación de Aprendizajes Mediada por TIC*. Bucaramanga: CVUDES.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orden Nacional y Territorial*. Bogotá.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

OCDE. (2019). *Educación en Colombia: aspectos destacados*. París. Obtenido de www.oecd.org/edu/education-in-colombia9789264250604-en.htm

Peña, F. (2012). *La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia*. Bogotá.

Robert, P. (2006). *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso*. Bogotá: Centro Virtual de Noticias. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121492.pdf>

Toffler, A. (1985). *La tercera ola Ediciones*. México: Orbis.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



MSc. Odalis Eufemia Pozo Domínguez

Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora.

odalispozo18@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8335-0134>

MSc. Nancy Evangelista Ricardo Domínguez

Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora de la Universidad católica Santiago de Guayaquil.

nancyricardo15@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-0251-1862>

Cómo citar este texto: Ensayo.

Pozo Domínguez, O.E. (2022). Perspectivas de la formación docente. De la práctica a la práctica fundamentada en la realidad. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. ____ Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 30 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 4 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. DE LA PRÁCTICA A LA PRÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA REALIDAD.

PERSPECTIVES OF THE EDUCATIONAL FORMATION. DE THE PRACTICE TO THE BASED PRACTICE IN THE REALITY.

Odalís Eufemia Pozo Domínguez
Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora.
odalispozo18@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8335-0134>

...

Correspondencia: odalispozo18@gmail.com

RESUMEN

La formación docente es un proceso base de la construcción de cualquier sistema educacional. La región latinoamericana evidencia un conjunto de fortalezas y debilidades en este sentido, que son de interesante análisis y reflexión, lo cual constituye el objetivo del presente ensayo. Sobre la base de la hermenéusis y análisis documental, se sistematizan las más recientes tendencias pos-Covid de la formación docente y con ello se pone de manifiesto un conjunto de carencias que a consideración de la autora deben ser investigadas en profundidad y son meritorias de aportes concretos que se conviertan en resolución inmediata, a lo que puede constituir formas agravadas de las carencias actuales. El contexto de reflexión de las ideas en cuestión, son devenidas de los espacios de intercambio y dinámicas productivas de socialización del conocimiento que se producen en los eventos del Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Entre las principales carencias encontradas está la no formación para el ejercicio de una multimodalidad didáctica y de enseñanza, demostrado por la pandemia como una necesidad que debe ser ajustada al correcto manejo de las TIC's. Por otro lado los aspectos de no inclusión educativa, como eje transversal del ejercicio docente; lo que debiera desembocar en competencias profesionales para la interacción con estudiantes de necesidades educativas especiales en cualquier nivel educativo. Finalmente la autora consiente que estos son solo dos de los temas a abordar, pero que la formación docente requiere de una transformación profunda que vaya de lo curricular a la práctica educativa.

Palabras clave: formación, docente, enseñanza, práctica, realidad.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

PERSPECTIVES OF THE EDUCATIONAL FORMATION. DE THE PRACTICE TO THE BASED PRACTICE IN THE REALITY.

Abstract

Teacher training is a basic process in the construction of any educational system. The Latin American region shows a set of strengths and weaknesses in this sense, which are of interesting analysis and reflection, which constitutes the objective of this essay. Based on hermeneusis and documentary analysis, the most recent post-Covid trends in teacher training are systematized, thus revealing a set of shortcomings that, in the author's opinion, should be investigated in depth and merit contributions. Specific ones that become an immediate resolution, to what can constitute aggravated forms of the current deficiencies. The context of reflection of the ideas in question, come from the exchange spaces and productive dynamics of knowledge socialization that take place in the events of the Latin American Center for Studies in Pedagogical Epistemology (CESPE). Among the main deficiencies found is the lack of training for the exercise of a didactic and teaching multimodality, demonstrated by the pandemic as a need that must be adjusted to the correct management of ICTs. On the other hand, the aspects of educational non-inclusion, as a transversal axis of the teaching exercise; which should lead to professional skills for interaction with students with special educational needs at any educational level. Finally, the author agrees that these are only two of the issues to be addressed, but that teacher training requires a profound transformation that goes from the curricular to educational practice.

Words key: training, teacher, teaching, practice, reality.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE. DA PRÁTICA EM PRÁTICA BASEADA NA REALIDADE.

Resumo

A formação de professores é um processo básico na construção de qualquer sistema educacional. A região latino-americana apresenta um conjunto de fortalezas e fragilidades neste sentido, que são de interessante análise e reflexão, o que constitui o objetivo deste ensaio. Com base na hermenêutica e na análise documental, sistematizam-se as tendências mais recentes pós-Covid na formação de professores, revelando um conjunto de carências que, no entender do autor, devem ser aprofundadas e que merecem contributos. ao que podem constituir formas agravadas das actuais deficiências. O contexto de reflexão das ideias em questão advém dos espaços de troca e das dinâmicas produtivas de socialização do conhecimento que acontecem nos eventos do Centro Latino-Americano de Estudos em Epistemologia Pedagógica (CESPE). Entre as principais deficiências encontradas está a falta de capacitação para o exercício de uma multimodalidade didática e de ensino, demonstrada pela pandemia como uma necessidade que deve ser ajustada ao correto manejo das TICs. Por outro lado, os aspectos da não inclusão educativa, como eixo transversal do exercício docente; que devem conduzir a competências profissionais para a interação com alunos com necessidades educativas especiais em qualquer nível de ensino. Por fim, o autor concorda que

essas são apenas duas das questões a serem abordadas, mas que a formação de professores requer uma profunda transformação que vai do currículo à prática educativa.

Palavras-chave: formação, professor, ensino, prática, realidade.

PERSPECTIVES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. DE LA PRATIQUE À LA PRATIQUE BASÉE SUR LA RÉALITÉ.

Résumé

La formation des enseignants est un processus fondamental dans la construction de tout système éducatif. La région latino-américaine montre un ensemble de forces et de faiblesses dans ce sens, qui sont d'intéressantes analyses et réflexions, ce qui constitue l'objectif de cet essai. Sur la base d'herméneutes et d'analyses documentaires, les tendances post-Covid les plus récentes en matière de formation des enseignants sont systématisées, révélant ainsi un ensemble de lacunes qui, selon l'auteur, devraient être investiguées en profondeur et méritent des apports spécifiques qui deviennent une résolution immédiate, à ce qui peut constituer des formes aggravées des carences actuelles. Le contexte de réflexion des idées en question provient des espaces d'échange et des dynamiques productives de socialisation des connaissances qui se déroulent dans les événements du Centre latino-américain d'études en épistémologie pédagogique (CESPE). Parmi les principales lacunes constatées figure le manque de formation pour l'exercice d'une multimodalité didactique et pédagogique, démontrée par la pandémie comme un besoin qui doit être ajusté à la bonne gestion des TIC. D'autre part, les aspects de non-inclusion scolaire, comme axe transversal de l'exercice pédagogique ; qui devrait conduire à des compétences professionnelles pour l'interaction avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à tout niveau d'enseignement. Enfin, l'auteur convient que ce ne sont là que deux des questions à aborder, mais que la formation des enseignants nécessite une transformation profonde qui va du curriculaire à la pratique éducative.

Mots clés: formation, enseignant, enseignement, pratique, réalité.

INTRODUCCIÓN

Formación docente. Conceptos y prácticas trascendentes.

La formación docente ha sido considerada el pilar de los sistemas educacionales desde la época moderna, de hecho si algo se le debe a este proceso es los avances que se obtienen en dichos sistemas a nivel regional o de un país en particular. No obstante, se viene reflejando que hay distorsiones latentes en la formación docente global, por las propias características que adquiere la misma en función de las políticas educacionales, los enfoques ideológicos de la práctica educativa, lo que se aprende y enseña en los niveles de educación y el currículo de estudio al que responde.

La formación docente como concepto presenta variadas definiciones que como bien plantea Viltre Calderón, (2012); dependen de la cultura académica y científica del que realiza el acto epistemológico y entre las cuales cabe destacar en el contexto regional las de: Torres, (1999);

Vargas, (2010); o Bruns y colaboradores, (2014). Todos coinciden en el hecho de que si bien existe la formación inicial, igualmente la formación permanente o superación. El docente es de esos profesionales que está en permanente formación, ya que de ello depende su competencia profesional.

Actualmente se ha declarado de cara a la agenda 2030 de la UNESCO que se requiere un docente con competencias profesionales que pueda hacer frente a los desafíos formativos del presente siglo. Un docente eficaz es visto entonces como aquel que: *“es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador”*. (Delgado Coronado, p. 35).

Todo ello apunta a que lograr este profesional es un constante aproximarse a un ideal de maestro que se “edifica” a medida que se forma y se consolida a medida que se supera. En la revisión de la bibliografía actual sobre el tema se encuentra el criterio de que sobre todo en las *“escuelas públicas los docentes poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones”* (Arregui, 2004; Vaillant, 2004b).

Esta cara la de la realidad de la formación docente está sujeta a que es un profesional subvalorado, sin que se tenga en cuenta que sobre sus hombros y ejercicio profesional descansa el futuro de un país. De hecho la era pos moderna considera que ya no es la escuela el espacio único – aunque si primario- de formación del sujeto y con ello el papel del docente está en vilo; por lo que su formación cae en un vacío de innecesaria gestión. Por tanto, que realidades son las que se evidencian en América latina sobre este importante proceso.

Aspiración, práctica y resultados de la formación docente latinoamericana.

La formación docente es un proceso base de la construcción de cualquier sistema educacional. La región latinoamericana evidencia un conjunto de fortalezas y debilidades en este sentido, que son de interesante análisis y reflexión, lo cual constituye el objetivo del presente ensayo.

Pero las prácticas van desde países que aún mantienen la formación de maestros normalistas en países como México y Colombia con la contrariedad de ser evaluadas como Educación Superior sin ser Universidad, lo que impacta negativamente en el manejo de la política formativa con muestras y rezagos de una mirada de subvaloración en algunos contextos. Mientras en otros lugares como Perú, todavía existen las Escuelas Superiores de Educación Pública, con el encargo social de la formación docente específicamente, como lo tuvieron hasta el 2015 el sistema de Educación Superior de Cuba con los Institutos Superiores Pedagógicos por provincia, que pasaron a ser campus dentro del proceso de integración de la universidad en Cuba.

Una de las expertas en este tema aterrizado a la región latinoamericana lo es sin dudas Vaillant, (2004); quien desde los inicios del 2000 aporta valoraciones que son de hartos interés para las reflexiones que aportan las autoras. Por ejemplo en opinión de esta estudiosa las carencias o

insuficiencias generales del proceso radican en programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula (...) Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, con demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas (...) La opción de la carrera no es asumida por estudiantes de altas calificaciones y por ello la calidad del profesional se ve limitada.

Las cuestiones trascendentes para esta autora entonces están en las diferentes generaciones y tipos de formaciones docentes que se contraponen en un mismo ámbito escolar. La pobre o baja remuneración que limita de hecho la carencia de ascensos, promociones y superación; si se compara el desgaste físico-psicológico que conlleva el ejercicio docente.

La teoría fundamentada para la aproximación de la realidad sobre la formación docente en Latinoamérica.

No obstante, a ello, la intención de las autoras, no es un acercamiento reflexivo a esta realidad en boca de otros –lo cual no deja de reconocer lo valioso del re-visitar dichas palabras-, sino ejercer ese ejercicio de evaluación y valoración sobre la base de una época más cercana, divergente, diferenciadora; pues es inevitable reconocer que no solo el tiempo ha cambiado, sino el propio hombre y la escuela posterior al 2019.

Para ello, se recurre a la teoría fundamentada, como articulación metodológica que favorece realizar las reflexiones del ensayo con una mejor fortaleza para este acto. De hecho como bien se plantea y ha sido constatado, apoya la visión de que la investigación educativa debe servir para fomentar el cambio y mejora de la educación. Parafraseando a Rivas (2020), la investigación en educación se dirige hacia un modelo “forense, que disecciona la realidad” (p. 3) frente a una perspectiva que busca la transformación social.

Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada parte del estudio de la realidad tal y como es conocida, sin que sea preconcebida por técnica alguna, para, posteriormente, tener la posibilidad de organizar la información recogida y, así, “*conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos*”. (p. 45). A esta manera de generar conceptos se la denomina teorización sustantiva, diferenciándola de la teorización formal, centrada en leyes generales (San Martín, 2014).

En palabras de Díaz Jiménez (2011), esta metodología “*permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener el significado que estas palabras tienen para sus protagonistas*” (p. 212). La Teoría Fundamentada se organiza en torno al Método de Comparación Constante, por ello en el ensayo se alude a lo que sucede entre países de una identidad común y sistemas educativos con una historia similar, al menos en su génesis; el cual consiste en un proceso por el cual, “*al mismo tiempo que se analizan los datos para elaborar nuevos conceptos, recurrimos a comparaciones constantes que permiten al investigador matizar esos conceptos, identificar relaciones e ir integrándolos en una teoría coherente*” (Jiménez-Fontana, y colaboradores; 2017, p. 31).

En definitiva, la teoría fundada se sitúa en el dilatado espectro de los métodos interpretativos de las realidades que nos ofrece la formación docente, la que puede ser estudiada mientras se interactúa con y en su contexto. Esta asunción más que una mera justificación metodológica es a la vez una propuesta de que se realicen investigaciones en la temática, con la mayor utilización posible de esta metodología para alcanzar mayor comprensión del objeto de estudio.

Rupturas de la formación docente en tiempos de pandemia. Un contexto híbrido de la formación docente al ejercicio docente.

La realidad a la que nos referimos es la vivenciada en la pandemia y ahora. Espacio de tiempo de unos cinco años donde han cambiado más cosas que en el pasado siglo quizás. Tal es así, que muchas de las ciencias sociales, en las que se incluye la Pedagogía o Ciencias de la educación están reconsiderando muchas de sus posturas, ya que no se corresponden o dan respuesta a las problemáticas que se constataron en un periodo de confinamiento y olas de la nefasta patología. Allí, cuando todo estaba perdido y se temía más por la vida que por el resto de los derechos o aspectos de la condición y desarrollo humano se afectó la formación docente.

Como casi todo la formación docente llegó al punto crítico, es de imaginarse que si el propio ejercicio docente titulado no tenía dinámica al estar sustentado en una experiencia que sólo aludía en su mayoría a la presencialidad, no es algo raro que no se lograra una mejora en estos años en cuanto a la formación docente. Pero como todo tiempo de crisis se aprecian oportunidades, lastimosamente la principal que es sin lugar a dudas la asunción como tendencia de una educación multimodal o híbrida como también se le conoce, aumenta las distancias insalvables por el escaso dominio oposición tecnológica, tanto de docentes que forman a otros docentes, como de los docentes en formación, al ser una característica para nada ignota en América Latina.

Esto es un hecho sin precedentes, un forzoso tránsito hacia una modalidad de enseñanza y por tanto de formación del maestro que no era concebida por más de la mitad de los países que hubieron de asumirla. Con ello llegó una propuesta que en medio de este “parte aguas” es un hito importante para la formación docente y se trata de la internacionalización a partir de las plataformas virtuales y app’s de enseñanza. Se convierte sin lugar a dudas el maestro en un mediador entre estas y el conocimiento final (aprendizaje) y lo físico es visibilizado con fronteras no establecidas ya que lo híbrido emerge con una tonalidad recurrente.

Para una contextualización de la reflexión las autoras asumen la plataforma de CESPE (Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica) como espacio de concertación académica donde se han analizado en varios momentos la temática de la formación docente, de hecho forma parte de una de las aristas del proyecto Marco Curricular Internacional llevado a cabo por CESPE Argentina con la conducción de la especialista Martha Beatriz Mucazel de la Universidad de Misiones.

Pero por qué el contexto de reflexión de las ideas en cuestión, son devenidas de los espacios

de intercambio y dinámicas productivas de socialización del conocimiento que se producen en los eventos del (CESPE). Es que CESPE ha tenido en cuenta la continuidad de la temática y posee como ventaja estratégica y metodológica en su estudio una comparación en tiempo real, al tener membresía en casi todos los países del área, aportando en un debate intercultural, multilingüe y transcontextual las principales carencias encontradas en la formación docente. Por su puesto que la cuestión del ejercicio de una multimodalidad didáctica y de enseñanza, es más que demostrado por la pandemia como una necesidad, que debe ser ajustada al correcto manejo de las TIC's para el proceso en estudio.

Inclusión educativa como eje de renovación en la formación docente de tiempos actuales.

Por otro lado los aspectos de no inclusión educativa, como eje transversal de la formación docente viene tomando auge entre los estudiosos del tema, sin dejar de reconocer que es preocupación latente para los sistemas educacionales y las políticas que implementa. Sin embargo, es muy escaso que un estudiante con Necesidades educativas especiales pueda optar de forma directa o aceptada a una carrera de maestro/a.

Los que se forman como docentes deben ser “normales” le escuche decir a un funcionario que otorga becas para la formación docente y lo que me da como principal duda es a qué se refiere con normales. En mi opinión y es una que viene ganando terreno, nadie mejor que un discapacitado que entiende que se percibe y que se siente, puede enseñar a otro. El formar desde las competencias requeridas a una persona que por naturaleza o nacimiento posee una necesidad educativa especial, redundará en beneficios de inclusión y mejor atención a la diversidad. En ese debate con una colega llamada Rosario (especialista en Dirección de Instituciones Educativas), coincidí y ese consenso me quedó como parte de la incorporación de un criterio muy personal.

Independientemente a ello, en defecto estamos urgidos de que la formación comunicativa sea transformada en la formación docente. Un docente competente es un comunicador por excelencia y esa comunicación no puede limitarse a la expresión oral, a las palabras. La expresión corporal y el lenguaje de señas son aspectos que deben incluirse inevitablemente en el currículo para que el índice de inclusión que evidencie el área docente sea al menos aceptable.

Esta somera mirada al tema de la inclusión pone en rojo el semáforo del desarrollo en la temática, para que se tengan en cuenta aportaciones que hasta la fecha han quedado en papel y muy lejos de la práctica educativa. Para las autoras, la propuesta debe darse en competencias profesionales para la interacción con estudiantes de necesidades educativas especiales en cualquier nivel educativo.

CONCLUSIONES

Las investigaciones en educación y la educación misma como institución, proceso y resultado se hipotecan si la formación docente no adquiere un estadio cualitativamente superior que responda

a los imperativos actuales de la multimodalidad de enseñanza y la inclusión educativa. Para hacer frente a estas demandas los estudios tienen que hacerse de ser posible desde la teoría fundamentada que posibilite en una comparación constante hacer emerger sinergias de diferentes contextos, en el ejercicio interpretativo de lo que realmente está sucediendo desde un contexto de formación a uno de superación para el futuro del docente latinoamericano.

REFERENCIAS

- Arriegui, P. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056856.pdf>
- Delgado Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Revista Panorama*, 13(24), 34-41. <https://doi:http://dx.doi.org/10.15765/p>
- Díaz Jiménez, R (2011). Trabajo Social y discapacidad intelectual en centros residenciales y de día en Andalucía. Aproximación desde la Teoría Fundamentada [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://bit.ly/3zhPZDi>
- Glaser y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Forni, F., trad.) Aldine Transaction.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E.y Cardeñoso, M. J. (2017). Teoría Fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.29>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://bit.ly/3roATte>
- Stern, P. (1994). Eroging Grounded Theory. En U. d. Antioquia, *Teoria Fundada: Arte o Ciencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20pr>

[ofesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf](#)

Vargas, L. (2010). La formación docente. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021.
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf

Viltre Calderón, C. (2012). Epistemología de lo epistémico. Apuntes para investigaciones en Ciencias Sociales. Editorial Académica Española.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Ivonnis Navarro Viloría

ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la universidad de Santander, Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba, Docente en la I.E Santa Cruz de Lórica. Lórica, Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

Navarro Viloría, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para la mejora continua de la educación colombiana. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 265-283. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 23 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 26 de septiembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

INSTITUTIONAL EVALUATION AS A STRATEGY FOR THE CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COLOMBIAN EDUCATION

Ivonnis Navarro Viloría

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la universidad de Santander, Licenciada en Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba, Docente en la I.E Santa Cruz de Lórica, Lórica, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>
ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa

...

Correspondencia: ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo describir los procesos de evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. Para ello se sustenta en una revisión documental que permitió dilucidar el concepto general de evaluación; conocer los fundamentos de la práctica evaluativa; determinar cómo ha sido el proceso de evaluación interna y externa en las organizaciones educativas; para luego ahondar en los principios por los que se rige la evaluación a las instituciones educativas de Colombia. En atención a su metodología se recurrió al paradigma cualitativo, fundamentado en la hermenéutica para la interpretación de la información recabada en las fuentes consultadas. La población objeto de estudio recayó sobre 50 unidades de análisis entre las que se encuentran artículos de revistas indexadas, tesis y trabajos de grado, libros, así como páginas web de organismos confiables. Como conclusión más relevante se obtuvo que: la evaluación institucional implementada en las organizaciones educativas de Colombia plantea modelos y retos muy diferentes cuando se trata de instituciones educativas públicas o privadas. En el caso de las instituciones privadas prevalecen los criterios mercantilistas que tienen como finalidad optimizar la gestión directiva y calidad educativa, asumidas como un servicio prestado a los usuarios; mientras que en las organizaciones públicas se trata de un compromiso compartido entre el Estado y la Gestión directiva donde el primero provee los recursos y la segunda aplica las estrategias de mejora.

Palabras clave: Evaluación, calidad de la educación, mejora de la educación.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

INSTITUTIONAL EVALUATION AS A STRATEGY FOR THE CONTINUOUS IMPROVEMENT OF COLOMBIAN EDUCATION

Abstract

The objective of this article was to describe the processes of institutional evaluation as a strategy for the continuous improvement of Colombian education. For this, it is based on a documentary review that allowed elucidating the general concept of evaluation; know the fundamentals of evaluative practice; determine how the internal and external evaluation process has been in educational organizations; to then delve into the principles that govern the evaluation of educational institutions in Colombia. In attention to its methodology, the qualitative paradigm was used, based on hermeneusis for the interpretation of the information collected in the sources consulted. The population under study fell on 50 units of analysis, among which are articles from indexed journals, theses and degree works, books, as well as web pages of reliable organizations. As the most relevant conclusion, it was obtained that: the institutional evaluation implemented in educational organizations in Colombia poses very different models and challenges when it comes to public or private educational institutions. In the case of private institutions, mercantilist criteria prevail, whose purpose is to optimize directive management and educational quality, assumed as a service provided to users; while in public organizations it is a shared commitment between the State and the Executive Management where the first provides the resources and the second applies the improvement strategies.

Keywords: evaluation, quality of education, improvement of education.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA CONTÍNUA DA EDUCAÇÃO COLOMBIANA

Resumo

O objetivo deste artigo foi descrever os processos de avaliação institucional como estratégia para a melhoria contínua da educação colombiana. Para isso, baseia-se em uma revisão documental que permitiu elucidar o conceito geral de avaliação; conhecer os fundamentos da prática avaliativa; determinar como tem sido o processo de avaliação interna e externa nas organizações educativas; para depois aprofundar os princípios que regem a avaliação das instituições educativas na Colômbia. Em atenção à sua metodologia, foi utilizado o paradigma qualitativo, baseado na hermenêuse para a interpretação da informação recolhida nas fontes consultadas. A população em estudo recaiu sobre 50 unidades de análise, entre as quais se encontram artigos de revistas indexadas, teses e trabalhos de licenciatura, livros, bem como páginas web de organizações fidedignas. Como conclusão mais relevante, obteve-se que: a avaliação institucional implementada em organizações educacionais na Colômbia apresenta modelos e desafios muito diferentes quando se trata de instituições educacionais públicas ou privadas. No caso das instituições privadas, prevalecem os critérios mercantilistas, cujo objetivo é otimizar a gestão diretiva e a qualidade educacional, assumida como um serviço prestado

aos usuários; enquanto nas organizações públicas é um compromisso compartilhado entre o Estado e a Diretoria Executiva onde o primeiro aporta os recursos e o segundo aplica as estratégias de melhoria.

Palavras-chave: avaliação, qualidade da educação, melhoria da educação.

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE COMME STRATÉGIE D'AMÉLIORATION CONTINUE DE L'ÉDUCATION COLOMBIENNE

Résumé

L'objectif de cet article était de décrire les processus d'évaluation institutionnelle comme stratégie d'amélioration continue de l'éducation colombienne. Pour cela, il s'appuie sur une revue documentaire qui a permis d'élucider le concept général d'évaluation ; connaître les fondements de la pratique évaluative; déterminer comment le processus d'évaluation interne et externe a été dans les organisations éducatives; pour ensuite approfondir les principes qui régissent l'évaluation des établissements d'enseignement en Colombie. Dans l'attention à sa méthodologie, le paradigme qualitatif a été utilisé, basé sur l'herméneuse pour l'interprétation des informations recueillies dans les sources consultées. La population étudiée est tombée sur 50 unités d'analyse, parmi lesquelles des articles de revues indexées, des thèses et des travaux de diplôme, des livres, ainsi que des pages Web d'organisations fiables. Comme conclusion la plus pertinente, il a été obtenu que: l'évaluation institutionnelle mise en œuvre dans les organisations éducatives en Colombie pose des modèles et des défis très différents lorsqu'il s'agit d'institutions éducatives publiques ou privées. Dans le cas des établissements privés, prévalent des critères mercantilistes, dont le but est d'optimiser la gestion directive et la qualité de l'enseignement, assumé comme un service rendu aux usagers ; alors que dans les organisations publiques c'est un engagement partagé entre l'Etat et la Direction Générale où le premier fournit les moyens et le second applique les stratégies d'amélioration.

Mots-clé: évaluation, qualité de l'éducation, amélioration de l'éducation.

INTRODUCCIÓN

En los actuales momentos, las instituciones educativas funcionan como organizaciones enfocadas en la prestación de un servicio que, en el caso de Colombia, también es concebido como un derecho inalienable de toda persona. Esto trae consigo la necesidad de masificar la educación para garantizar dicho derecho, pero al mismo tiempo establecer estándares de calidad para la mejora continua del servicio, siendo en este punto donde la evaluación institucional juega un papel determinante al momento de ponderar los resultados obtenidos y plantear directrices que conduzcan a subsanar las debilidades evidenciadas a lo largo del proceso.

Partiendo de estas consideraciones, el artículo se inscribe dentro de una metodología de revisión documental, en el que se plantea como objetivo describir los procesos de evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. Para ello se

inicia con algunas aproximaciones al concepto de evaluación que permitan determinar sus métodos, procedimientos y fines.

Si bien la evaluación institucional puede ser concebida como una herramienta de control organizacional, para los fines de este artículo se tomará en cuenta su incidencia en las instituciones educativas y como esta se enfoca hacia los diferentes aspectos de cada gestión, Asimismo, se realizará un esbozo de los procesos de evaluación institucional que se vienen dando en Colombia, a fin de establecer si estos se corresponden con las particularidades del contexto o si se hace necesario implementar nuevos mecanismos para subsanar las carencias evidenciadas.

Posterior a esto se plantean algunas consideraciones en torno la metaevaluación o evaluación del propio proceso evaluativo para determinar su pertinencia en los actuales modelos que el Estado Colombiano, se detallan sus consideraciones metodológicas y se refleja la discusión de los resultados para luego plantear las conclusiones obtenidas a través de la revisión documental.

Método

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, enfocada en la revisión documental. para los fines de esta investigación se realizó búsqueda de información pertinente y coherente en buscadores o bases de datos, tales como: páginas web, Scielo, Redalyc y Google Académico; con los descriptores: evaluación, metaevaluación, calidad educativa y gestión académica (como los más relevantes), páginas oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Congreso de la República, páginas de libros electrónicos, a los cuales se les aplicó como criterio de inclusión: que fueran documentos de los últimos cinco años (aunque se tomaron en consideración algunos anteriores por su relevancia); que se tratara de investigaciones reflejadas en el contexto latinoamericano y con particular interés de Colombia; así como estudios avalados por instituciones reconocidas en el ámbito nacional e internacional.

En función a estos criterios se extrajeron 50 unidades de análisis, las cuales fueron referidas en los diferentes apartados del desarrollo de este artículo, complementándolas con las inferencias y consideraciones obtenidas por el autor.

La variabilidad de la fuente se comportó de la siguiente manera: el 28% artículos, 24% Libros, el 17,5% Leyes o publicaciones de organismos oficiales, 17,5% Páginas web, 13% Tesis, monografías o trabajos de grado.

DESARROLLO

Algunas aproximaciones al concepto de evaluación

La evaluación es un método y a la vez instrumento que sirve para ponderar, es decir, para medir el nivel de calidad o eficiencia de una persona, proceso o institución. Es una labor periódica si se tiene en cuenta que la influencia de los factores internos o externos al ente evaluado genera

cambios que pueden mejorar o disminuir sus potencialidades. De acuerdo a lo referido por Ochoa y Moya (2018), en el contexto educativo esta práctica tiene como fin valorar la labor realizada y mejorar las prácticas de enseñanza.

En el caso de Paredes y De Franco (2019) reconoce la importancia de la evaluación desde el punto de vista del reconocimiento sistemático de las debilidades y fortalezas e incluso vincula el aspecto contextual al mencionar el estudio profundo de la realidad en la cual la institución se encuentra inmersa y que a su vez permite la valoración real de los procesos académicos, comunitarios y organizacionales, a través de mecanismos internos que implican el reconocimiento de la idoneidad de aquellas personas que se encuentran vinculadas a la misma y por tanto establece de manera puntual la medida en la cual su desempeño permite el logro de los objetivos y propósitos institucionales.

De la misma manera Moreno (2019) reconoce en la evaluación un sentido político en el sentido que impacta tanto a las personas como a las instituciones en la búsqueda de proporcionar un valor a las mismas; en el orden educativo se enfoca a la medida en la cual se asigna un juicio de valor que valora las competencias que se han alcanzado con respecto a un determinado conocimiento y que a su vez orienta a la búsqueda de alternativas que permitan su mejoramiento o eficacia.

Considerando los planteamientos de los autores anteriormente expuestos, se evidencia que la evaluación es un proceso que aporta unos resultados que son vinculantes al momento de ponderar la eficiencia de una persona o institución. Por tanto, evaluar es una técnica que se soporta en fundamentos teóricos y metodológicos que aportan una información cualitativa, cuantitativa (o ambas) sobre el desempeño, lo que a su vez sirve de precedente para establecer mecanismos correctivos o plantearse nuevos desafíos.

Asumiendo que la evaluación es un proceso, se hace necesario establecer los pasos generales sobre los que esta se conforma y que se pueden aplicar con igual validez a la evaluación educativa que hace el docente en el aula, así como aquella de carácter institucional y que se lleva a cabo por agentes externos al organismo evaluado. Ravela (2020, p. 10) plantea que, tanto en la evaluación externa como en la autoevaluación institucional, que generalmente se ejecuta con carácter formativo (cualitativo) que requiere “la revisión colectiva de las metas de aprendizaje (...) y la construcción de diversidad de evidencias (...).

Es por ello que algunos autores como Moreno (2021), consideran que modelos evaluativos que se vienen aplicando (indistintamente a personas u organizaciones), poseen un corte mecanicista, excesivamente racional, burocrático y se hayan desprovistos de la capacidad para adentrarse en la complejidad del pensamiento humano. El interés por la eficiencia o la maximización de las utilidades, orienta la tendencia a evaluar lo cuantitativo, dejando de lado los aspectos subjetivos que subyacen en la toma de decisiones, el clima organizacional y las relaciones con el ambiente interno o externo de la organización.

Si bien lo referido por este autor prima en los procesos de evaluación institucional, no se puede descartar su incidencia en otros aspectos como la evaluación educativa que, a pesar de los nuevos paradigmas y modelos sobre los que se sustenta la praxis pedagógica, sigue priorizando la acumulación y reproducción de los conocimientos.

Otros autores como Cano (2005), especifican que hay cuatro aspectos universales y generales a todo tipo de evaluación son: medición, estimación, seguimiento y control. Inicialmente se mide para cuantificar y establecer el valor que puede aportar el elemento evaluado; se habla de estimación cuando, a partir de los datos obtenidos, se pueden llevar a cabo proyecciones de lo que pudiera ser el desempeño del organismo evaluado si se han tomado en consideración las recomendaciones aportadas al final del proceso evaluativo.

Cañadas (2020) considera que todo proceso evaluativo está sujeto a una serie de aspectos que son fundamentales. Uno de ellos es la medición, que se emplea con el fin de obtener una cuantificación de la situación con respecto a unos estándares establecidos de manera universal o institucional. Posteriormente se procede a una estimación de los valores que van a permitir el mejoramiento de tales procesos estableciendo metas que permitan avanzar en sentido favorable hacia la cualificación de los mismos.

De allí se parte a una etapa de seguimiento que facilita la continuidad de cada uno de los procesos, la puesta en marcha de tales proyecciones que dan paso a una de las principales funciones de la evaluación que es la determinación de los progresos en cada una de las gestiones y la incorporación de cada uno de los agentes educativos en la construcción de una cultura hacia el mejoramiento continuo; lo cual va de la mano del control, el cual permite evidenciar de manera periódica los avances, retrocesos o estancamientos que ha sufrido la institución.

Fundamentos de la práctica evaluativa

Toda evaluación se plantea como un proceso en el que intervienen fundamentos teóricos y metodológicos que establecen los pasos a seguir y la confiabilidad de los resultados. Al evaluar se persiguen dos fines, el primero es determinar el nivel de funcionamiento de un organismo o individuo para corroborar si se acopla a los estándares establecidos y el segundo es identificar las causas que inciden en el desempeño del organismo evaluado.

En atención a estas consideraciones, Dominighini y Cataldi (2010), aseveran que la evaluación no solo aporta información en torno al ente evaluado, sino también de todos los actores que intervienen en el proceso. Es por ello que, al evaluar una institución, se puede conocer la efectividad de los organismos evaluadores y la pertinencia del instrumento.

Por su parte Marín (2004), señala que en todo proceso evaluativo se debe tener en cuenta el objeto (o sujeto) evaluado, lo que conlleva a determinar sus características y lo que se espera de este. Seguidamente, se deben establecer las finalidades de la evaluación, es decir, los propósitos por los que se realiza y lo que se espera conseguir una vez que esta haya culminado. Asimismo, se

encuentran los momentos en los que se aplica este proceso, a saber: antes, durante y después de evaluar.

Finalmente se deben destacar los referentes de la evaluación es decir los estándares sobre los que se realizan las comparaciones para emitir los juicios de valor. Estos referentes son establecidos a partir de la observación y análisis del objeto estudiado y su manifestación en diferentes contextos lo que puede determinar cuáles son los parámetros ideales (INEE 2018)

Una vez que se ha llevado a cabo la evaluación interna, se tienen los referentes iniciales para la segunda fase, determinada en este caso por la evaluación externa o aquella que realizan personas u organizaciones ajenas a la institución, pero que poseen amplias referencias en torno a la misma. El propósito de esta evaluación es contar con un juicio más objetivo. Refiriéndose a este aspecto Tiana (2018), señala que a través de la evaluación externa se incrementa la transparencia del sistema educativo y la propia institución evaluada.

Posterior a la evaluación externa viene la difusión de los resultados, es decir la socialización de los mismos para hacerlos públicos ante las personas e instituciones vinculadas al proceso. De acuerdo con la Universidad de Córdoba (2017), esta difusión puede darse a partir de un informe escrito que en algunos casos viene respaldado por una conferencia.

Una vez emanado el informe de los resultados, viene la elaboración de planes correctivos o de mejoramiento, los cuales constituyen acciones específicas para atender las falencias evidenciadas. Sobre este punto Ramírez (2015), considera que este plan debe recoger las recomendaciones planteadas en el informe de evaluación proponiendo acciones claras, realistas y sobre todo posibles de ser ponderadas para determinar su efectividad. Esto también conlleva a establecer compromisos por parte de los actores involucrados.

En atención a este punto Lamarra (2014), refiere que la evaluación institucional representa un proceso continuo y consensuado en el que tanto evaluadores como evaluados reconocen la necesidad del análisis situacional para determinar fortalezas y debilidades en una institución. Se trata de un instrumento regulador por parte del estado, para mantener el funcionamiento de sus organizaciones en armonía con los estándares establecidos.

En esta misma tónica Tafur (2014), señala que la evaluación institucional es un proceso donde se obtiene información de la institución evaluada, se formulan juicios a partir de las fortalezas y debilidades, lo que necesariamente lleva a tomar decisiones en torno al funcionamiento de la organización. Las consideraciones de esta autora apuntan a que se trata de un proceso contextualizado, es decir ajustado a las particularidades del ambiente interno y externo de centro; también es sistemática al plantear una serie de pasos concatenados que se debe cumplir de manera secuencial hasta llegar a los resultados esperados.

Asimismo, la evaluación constituye un procedimiento intencional e integral, en el cual se esboza una planificación en torno a “cómo” se va a llevar a cabo, sin obviar elementos claves como

su misión, visión y políticas institucionales. Mientras que su carácter integral reside en la variedad de aspectos sobre los que se enfoca, así como la diversidad de instrumentos aplicados para poder considerar todas las variables que convergen en torno a la institución. (Cardoso, Ramos y Cercedo 2013)

Otros aspectos que no se pueden pasar por alto en torno a la práctica evaluativa son su carácter técnico, pues se basa en enfoques y teorías que determinan los estándares y elementos constitutivos del proceso, así como la selección de los instrumentos que más se ajustan a cada contexto. De igual manera, está destinada a recoger información sobre la institución para lo cual toma en cuenta una serie de factores como los estándares de calidad que maneja la organización, los procesos empleados en la toma de decisiones, el modelo de gestión prevaleciente, entre otros. (Medina y Villalobos 2006)

Evaluación Institucional en las organizaciones educativas

En las organizaciones educativas la evaluación institucional se enfoca hacia cuatro aspectos clave como lo son: la gestión directiva; la gestión pedagógica y académica; la gestión financiera y administrativa, así como la gestión comunitaria. Si bien existe interdependencia entre cada una de estas, la evaluación institucional se basa en estándares e indicadores que permiten abordarlos de manera individual, para luego establecer las necesarias correspondencias y plantear líneas de acción en las que se pueden atender de manera integral o pormenorizada cada uno de estos aspectos.

Para ahondar en esta temática Espinal (2019), plantea que la evaluación institucional en el contexto educativo tiene como finalidad conocer la realidad de los centros y la manera en la que se gestionan los eventos y procesos que provienen de su ambiente interno o externo. Es, además, el medio para conseguir información de primera mano que permita una toma de decisiones que incida positivamente en el rendimiento de los estudiantes, así como en el desempeño del profesorado. Por medio de este instrumento, cada uno de los agentes que hacen vida en el centro educativo puede determinar cuáles son sus principales fortalezas y debilidades, al tiempo que se establecen compromisos para la mejora continua.

Asimismo, Zabala (2016) refiere que los modelos de evaluación que actualmente se vienen implementando en las instituciones educativas aún mantienen la naturaleza empresarial que los condicionó en sus orígenes, por lo cual se siguen centrando en los resultados por considerar que estos son indicadores de la eficacia. Desde la perspectiva de este autor, cada institución debe plantearse una serie de metas realistas a nivel de gestión académica y administrativa, cuyo nivel de alcance es lo que se establecerá a partir de la evaluación.

Gestión directiva: Es la encargada de establecer las normas y directrices que garantizarán el cumplimiento de la misión, visión y objetivos institucionales. En las organizaciones educativas esta recae en la figura del director y el equipo de trabajo en el que delega parte de sus funciones. De acuerdo a los señalamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2010), esta

gestión se orienta hacia la planeación estratégica, los procesos comunicativos y el mejoramiento del clima organizacional, de manera que los componentes académicos, financieros y socio comunitarios se lleven a cabo de manera satisfactoria.

De acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional (2010), el proceso de autoevaluación de la gestión directiva es el primer paso para lograr una evaluación institucional efectiva, Para ello debe ser: “continua, participativa, coherente y válida” (p.11) Para lograr este cometido es necesario establecer los aspectos sobre los que se conformará la autoevaluación. Posteriormente se hace del conocimiento público la realización de esta autoevaluación y los parámetros sobre los que esta se llevará a cabo.

Gestión pedagógica y académica: Constituye la razón de ser de las instituciones educativas. Sin embargo, su proceso de evaluación debe darse posterior a la autoevaluación de la gestión directiva, pues se asume que esta representa una consecuencia de la primera. De acuerdo con López (2017), esta gestión es la encargada de velar por la calidad en los procesos de enseñanza y la efectividad en los aprendizajes. Cuando se lleva a cabo de acuerdo a los parámetros establecidos, la consecuencia inmediata es la formación integral del sujeto.

De acuerdo con Blanco y Quesada (2008), al igual que la gestión directiva, la académica debe iniciarse con una autoevaluación previa a la evaluación externa. Para ello, la literatura en torno al tema provee una serie enfoques y modelos que pueden servir como referencia para que los propios actores involucrados construyan un modelo de autoevaluación en consonancia con los estándares de calidad que se persiguen en el centro y donde se puedan analizar la efectividad del currículo implementado.

Gestión Financiera y Administrativa: Es la encargada de la administración de los recursos, así como el desarrollo de planes y propuestas de autogestión que le permitan al centro educativo generar ingresos para la mejora continua de su infraestructura y calidad educativa. Conlleva a una toma constante de decisiones que permiten priorizar las necesidades que deben ser atendidas a partir de los recursos con los que se cuenta. De acuerdo con Rodríguez et al (2017), en el caso de las organizaciones educativas, los fondos pueden provenir de otras instituciones (gubernamentales o no gubernamentales) que aportan recursos financieros o de otra índole, como parte de su responsabilidad social.

De acuerdo con Calle (2013), existen dos tipos de evaluación financiera, perfectamente aplicables a las organizaciones educativas. El primero de ellos es de carácter interno y les permite al director y su equipo de trabajo tomar decisiones acertadas para el manejo de los recursos y la priorización de aquellos aspectos que requieren especial atención. En otras palabras, se obtiene información sobre el estado financiero de la institución en un momento determinado y los juicios de valor que se emiten son los que determinan la finalidad de los recursos con los que se cuenta y aquellos que potencialmente se pueden conseguir a través de la autogestión o la mediación con los organismos públicos y privados.

En el caso de estas organizaciones una evaluación interna de la gestión financiera tiene una pertinencia similar a la que se hace en cualquier otra organización encargada de la prestación de bienes o servicios y se enfoca hacia la efectividad en el manejo de los ingresos. (Medina 2014)

Gestión Comunitaria: Para Galindo (2016), la gestión comunitaria va dirigida a consolidar nexos entre la escuela y la comunidad de manera que se puedan coordinar proyectos educativos y sociales enfocados en las necesidades en común que presentan ambas instancias. Esta gestión se basa en la participación y convivencia entre docentes, estudiantes, acudientes y miembros de la comunidad educativa, materializándose en proyectos comunitarios que impacten positivamente en el entorno.

A través de esta gestión es como se evidencia el liderazgo del director y el docente al plantear o coordinar propuestas que contribuyan al empoderamiento de las comunidades, estableciendo líneas de acción claras para afrontar las amenazas y aprovechar las oportunidades que se generan en el ambiente externo de la institución. Asimismo, la gestión comunitaria permite establecer nexos y alianzas estratégicas con organizaciones afines en el contexto municipal o departamental.

Ahora bien, en lo que respecta a la evaluación de la gestión comunitaria, cobran valor los señalamientos de Galindo (2018), señala que la evaluación de esta gestión se orienta principalmente hacia la efectividad del Proyecto Educativo Comunitario (PEC); las relaciones con la comunidad; las actividades extraacadémicas con proyección comunitaria y la correspondencia que tenga el Manual de Convivencia con la realidad social que se plantea a su alrededor.

Evaluación Institucional en Colombia

Para hablar de evaluación institucional en Colombia, se hace necesario establecer sus antecedentes inmediatos, los cuales se encuentran reflejados en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), donde se contempla que “se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte” (art 84).

Esta evaluación será realizada por el Ministerio de Educación (como agente externo) y tiene como finalidad explícita en el documento, ofrecer incentivos a los centros que demuestren excelencia en sus procesos educativos y, en contraparte, establecer planes de mejoramiento para aquellas instituciones cuyos niveles de eficacia se encuentren por debajo de los estándares establecidos por este organismo. La referida evaluación posee un carácter integral por lo que se toman en cuenta aspectos tan diversos como el desempeño de los docentes, directivos y personal administrativo, así como el manejo de los recursos o la calidad de la infraestructura.

Evidentemente, este enfoque pone en desventaja a las instituciones rurales o etnoeducativas cuya infraestructura no se corresponde con los requerimientos de los estudiantes, ni les aporta las condiciones mínimas para que el clima escolar contribuya a un mejor desempeño académico y

socioemocional, lo que evidentemente es una responsabilidad de las instancias gubernamentales y el propio Ministerio de Educación. (Acero et al 2021)

Teniendo en cuenta que la evaluación institucional tiene como finalidad última la mejora en la calidad educativa, el Ministerio de Educación de Colombia (2020), también prevé mecanismos para la evaluación de los centros educativos privados que van desde el nivel de preescolar hasta la educación media. De acuerdo a lo establecido en el artículo 84 de la Ley 115.

La evaluación institucional de los planteles privados se puede llevar a cabo a partir lo referido en la Guía N° 4, pero también en la Norma ISO 9001, la que a juicio de Sierra (2021, p. 76) “contribuye a la sostenibilidad de la acreditación institucional”, ya que se plantea indicadores y estándares capaces de medir factores como la calidad académica, pero también la administrativa y la financiera, planteando además alternativas para la mejora de los procesos comunicativos y de gestión que incidan en una mejora integral del centro.

En este orden de ideas González et al (2016), refieren que el sistema educativo colombiano no ha experimentado significativos avances en lo que respecta a la calidad educativa, lo que pudiera estar relacionado con la ambigüedad en los procesos de evaluación, los cuales varían significativamente cuando se trata de centros públicos o privados. A esto se suma el carácter prescriptivo que reviste a la evaluación institucional externa, a través del cual se establecen correctivos que son de obligatorio cumplimiento y en los que predomina el juicio de los evaluadores externos con una escasa repercusión de la autoevaluación que previamente debe haberse realizado.

(Córdoba et al 2011). Como aspecto favorable, se destaca el hecho de que se cuenta con una metodología claramente delimitada para el proceso de evaluación externa, la cual al ser implementada de manera oportuna y en función a la realidad de cada centro, puede aportar resultados valiosos para la mejora progresiva en los procesos de gestión escolar.

La metaevaluación como alternativa de mejoramiento

A grosso modo se puede decir que la metaevaluación es la evaluación de la propia evaluación (Manzano 2015). Es decir, un análisis de los métodos y estrategias que se vienen implementando para realizar cualquier tipo de evaluación y determinar si el instrumento cumple con los fines para los que fue previsto. Se trata de un proceso periódico que determina la vigencia de los métodos de evaluación y su pertinencia con el contexto donde se lleva a cabo este proceso.

Esta aproximación inicial se corresponde con lo referido por Sisme (2005), para quien la metaevaluación tiene como finalidad constatar que el sistema de evaluación implementado es el que más se ajusta a las características del objeto evaluado y que la aplicación de las estrategias de evaluación son las más idóneas. Una vez que se ha realizado este proceso, se extraen juicios de valor que tienen como fin aplicar los correctivos necesarios al modelo evaluativo, garantizándole a este una mayor permanencia en el tiempo.

Asimismo, Ferreres y Pio (2006), sostienen que la metaevaluación tiene como fin último la aportación de información para realizar la evaluación. Reconociendo que la evaluación es un proceso concatenado, la metaevaluación se enfoca en cada uno de los pasos de este proceso para determinar su pertinencia y vinculación. Es, por tanto, una metodología para los evaluadores, la cual se adecua al tipo de evaluación que se va a realizar, la información que se pretende recabar con la evaluación y el ambiente interno o externo que rodea al ente evaluado.

Autores como Hernández, Villarroel y Zambrano (2020) reconocen que en este proceso de evaluar la evaluación se han venido empleado a través de la historia conceptos como indicadores, parámetros, criterios, estándares, subcriterios, dimensiones, entre otros que permiten considerar que para que exista metaevaluación se deben disponer de patrones o referentes que facilitan el accionar evaluativo a través de los cuales se identifican los rasgos a considerar y las características de lo que, desde el ámbito educativo, se considera como factores de calidad establecidos.

Pasando al caso de las instituciones educativas, cobran vigencia las aseveraciones de Santos (2004), para quien la metaevaluación en estas organizaciones tiene como finalidad no repetir aquellos errores que pudiesen pasar inadvertidos para los instrumentos que regularmente se aplican al evaluar los niveles de gestión. Asimismo, permiten dilucidar si las prácticas evaluadoras han sido pertinentes con la realidad del centro.

Otro de los autores que aborda esta temática es Rodríguez (2020), para quien la metaevaluación ha adquirido un creciente interés en los países latinoamericanos por la necesidad de optimizar los sistemas de evaluación que se aplican en las organizaciones públicas y ofrecer una rendición de cuentas más ajustada a la realidad. Esto garantiza una mayor credibilidad en las evaluaciones y evitar sesgos que, a la larga, puedan generar un gasto innecesario de recursos al aplicar estrategias que no se correspondan con las necesidades reales del centro educativo.

De igual manera, el autor antes referido señala que una metaevaluación oportuna garantiza que el modelo a implementar se base en la justicia, la equidad y los preceptos éticos que deben condicionar la práctica evaluativa.

González, Sarzoza y López (2018) la metaevaluación se considera como un proceso que garantiza la calidad educativa y se constituye en una herramienta para la búsqueda de un mejoramiento continuo dentro de las instituciones en donde se presta este servicio, de tal manera que, una vez identificados los problemas que en ella existen se deben disponer de instrumentos fiables que evidencien tales resultados que miden su desempeño que será insumo de retroalimentación de los mismos impactando positivamente cada una de las dimensiones que se comprenden en la autoevaluación desarrollada.

Ahora bien, en el caso de Colombia, un proceso de metaevaluación de la evaluación institucional debería iniciarse con una revisión, análisis y contrastación de lo reflejado en la Guía 34 (2008) y la Guía 4 (edición 2020), a fin de establecer si existe equidad en los criterios de evaluación

que se emplean tanto para las instituciones públicas como para las privadas.

No obstante, en el caso de Colombia las iniciativas para los procesos de metaevaluación se vienen dando principalmente en el ámbito universitario y como señalan González y Velásquez (2020, p. 1), “la metaevaluación es necesaria para la transformación y mejora de la gestión” Asimismo, permite ajustar el modelo evaluativo a los retos y exigencias de las instituciones de educación superior y obtener resultados más valederos al momento de tomar decisiones.

Otro aspecto fundamental de la evaluación institucional es el contexto de la ética y la responsabilidad que asumen quienes la lideran. Evaluar es un proceso que puede llegar a sesgarse e incluso a tornarse subjetivo, por ello, es importante contar con una persona idónea en su desarrollo.

CONCLUSIONES

Los principales enfoques en torno a la evaluación institucional surgieron en el contexto de la literatura administrativa y se plantearon como una herramienta para mejorar la calidad en el desempeño y los procesos productivos. Con el tiempo, estas propuestas fueron llevadas a las instituciones educativas con la finalidad de hacer de estas organizaciones altamente competitivas y eficaces. Para algunos autores como Cano (2005), la función principal de la evaluación no es ponderar el desempeño, sino recabar información que permita detectar las falencias, analizar las causas de los desaciertos y, en consecuencia, establecer compromisos y acciones encaminadas a la optimización del ente evaluado.

Como proceso, la evaluación institucional se encuentra sujeta a una serie de enfoques y planteamientos que condicionan su naturaleza teórico-práctica, la función de estos preceptos es conferirle una mayor objetividad al proceso. No obstante, al ser una práctica realizada por y para personas, no escapa a la subjetividad que pudiera presentarse por parte de los entes evaluadores, lo que de por sí no se plantea como una debilidad, sino como una característica a tener en cuenta. Ante esta situación, algunos autores como Tiana (2018), señalan el primer paso a tener en cuenta es realizar una evaluación interna que es sucedida por una externa, a cargo de personas ajenas a la institución, pero con un amplio dominio de sus procesos internos.

En el caso de las instituciones educativas, la evaluación debe enfocarse hacia los componentes sobre los que se sustenta la gestión, los cuales comprenden: la gestión directiva; la pedagógica y académica; la financiera y administrativa, así como la comunitaria. Si bien todas estas van a depender de la eficiencia de la gestión del director, cada una de ellas presenta ciertos indicadores que hacen necesario su evaluación individual y que para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), debe iniciarse con una evaluación interna, seguida de un compromiso de mejora por parte de los entes evaluados.

En lo que respecta a los procesos de metaevaluación, la revisión de literatura permitió constatar que en el caso de Colombia este proceso se lleva a cabo, casi de forma exclusiva en las instituciones de educación superior, las cuales ven en esta herramienta la posibilidad de mejorar sus

procesos internos de evaluación y obtener información más pertinente al momento de tomar decisiones en torno a sus procesos académicos y de gestión.

La evaluación institucional en las organizaciones educativas de Colombia permite la mejora continua de la calidad educativa al enfocarse en dos aspectos clave como lo son la excelencia académica y la efectividad que se viene dando en los procesos de gestión. El hecho de que en la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 le otorgue a la educación el carácter de servicio y a la vez de derecho inalienable, ha generado divergencias al momento de realizar los procesos de evaluación institucional por lo que en las instituciones privadas predominan modelos enfocados a la calidad del servicio; mientras que en las instituciones públicas adquiere más preponderancia la garantía de un derecho que se debe masificar y darle continuidad.

Finalmente, se plantea la necesidad de realizar una metaevaluación a los procesos de evaluación institucional que se vienen llevando a cabo en la educación colombiana, de manera que estos puedan ser más flexibles y menos uniformes al momento de evaluar y emitir sus juicios de valor. Esto permitiría una mayor aproximación a las diferentes realidades que se presentan en los centros educativos públicos y privados; rurales o urbanos; etnoeducativos o interculturales

REFERENCIAS

Acero, O; Briceño, A; Orduz, M y Tuay, R (2021) *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de Covid-19*. Recuperado de: [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32325/Realidades%20de%20la%20educacion%20rural%20en%20Colombia%](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32325/Realidades%20de%20la%20educacion%20rural%20en%20Colombia%20)

Blanco, H.I y Quesada, I.B (2008) *La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior*. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf

Bambaren Bolívar, Y. L. (2019). *Procesos de la evaluación en las instituciones educativas*.

Calle, D (2013) *Evaluación de la gestión operativa y financiera de la Unidad Educativa San Francisco de Sales para el período 2011-2012. Tesis para la Obtención del Título de Ingeniero en Contabilidad y Auditoría. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador*.

Cano, R.A (2005) *Elementos para una definición de evaluación*. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf

Cañadas, L. (2020). *Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación*.

- Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 115 Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Córdoba, C.L; García P.V; Luengo, P.L y Vizúete, C.M (2011) *Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. *Revista de Investigación Educativa* 29 (1) Pp. 83-96.
- Cardoso, E.E; Ramos, M.J y Cercedo, M.M (2013) *Evaluación Institucional Basada en los Sistemas Suaves*. Edición de los Autores.
- Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14(2), e1214. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Dominighini, C y Cataldi Z (2010) *Fundamentos teóricos para la formulación de criterios de evaluación*. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/131321/A3.pdf>
- Espinal, R (2019) *Educación y gestión escolar. Evaluación institucional como herramienta para elevar la calidad de la jornada escolar extendida. Caso de estudio en República Dominicana*. *Revista Atlante* 1 (5) ISSN: 1989-4155
- Ferreres, P y Pio G (2006) *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Galindo, J (2016) *Propuesta pedagógica de gestión comunitaria que contribuya al empoderamiento y la formación de capacidades y ciudadanía en el consejo estudiantil del colegio Sierra Morena, sede a jornada tarde. Trabajo de Investigación para Optar al Título de Magíster en Educación con Énfasis en Gestión*. Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Galindo, G.J (2018) *La participación comunitaria desde la gestión escolar en el colegio rural Pasquilla IED. Trabajo de Investigación para Optar al Título de Magíster en Educación con Énfasis en Gestión y Evaluación Educativa*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Gámez, E.I (2020) *La hermenéutica crítica desde una mirada holística a la investigación de la universidad venezolana*. *Revista Memoria* 19 (1) Pp. 19-29
- González, R.J; García, C.L y Arce, G.C (2016) *La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Colombia*. Santiago, Chile: Producción: EDO - UAB - Visión Consultores Ltda.
- González, J. A., Sarzoza, S. J., & López, D. A. (2018). *Aproximación metodológica a la metaevaluación de programas doctorales*. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 278-294.
- González, E.M y Velásquez, N.L (2020) *La metaevaluación como proceso de innovación para la gestión universitaria*. *Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás*. Recuperado de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30898/GGA-10.pdf?sequence=3>

Hernández, M., Villarroel, V., & Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (2018) Definición del referente de la evaluación y desarrollo del marco de especificaciones. María Rosa García (Editora) <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A353.pdf>

Lamarra, F.N (2014) Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*.

López, P.M (2017) La Gestión Pedagógica: Apuntes para un estudio necesario. *Revista Dominio de las Ciencias*. 3 (1) Pp. 201-215.

Manzano, M (2015) La Metaevaluación “más allá de lo visible” ¿Por qué evaluar las evaluaciones? Recuperado de: <https://www.uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/311-la-metaevaluacion-mas-alla-de-lo-visible-por-que-evaluar-las-evaluaciones#:~>

Marín, A (2004) *Fundamentos de Evaluación*. Universidad de Las Palmas Gran Canaria.

Medina, M.S y Villalobos, P.E (2006) *Evaluación Institucional*. Publicaciones Curz. México D.F: Editorial Cruz O. S.A

Medina, L.O (2014) *Diagnostico del área financiera del sector colegios privados del departamento de Boyacá. Trabajo de grado en la modalidad de participación activa en grupo de investigación para optar al título de Administrador de Empresas*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Escuela de Administración de Empresas. Tunja, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2008) *Guía 34 para el Mejoramiento Institucional*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2010) *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-91093_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2020) *Pruebas Saber*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2020) *Guía 4 Manual de Autoevaluación y Clasificación de Establecimientos Privados de Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345218_recurso_13.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2021) Resolución 19770 de 2021 costos educativos colegios privados año lectivo 2022. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407331_pdf.pdf

Moreno, A.J (2021) La incidencia de la gerencia humanista en la construcción de organizaciones inteligentes. *Revista Aula Virtual* 2 (5) pp. 56-67

Moreno, J. A. J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202.

Ochoa, S.L y Moya, P.C (2018) La evaluación docente universitaria: Retos y posibilidades. *Revista Folios* 49 (1) pp. 41-60.

Paredes, E. M. B., & de Franco, M. F. (2019). Estructura y dinámica de aplicación de los modelos de evaluación institucional para la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 4(2), 161-186.

Ramírez, G.A (2015) *Cartilla de Administración Municipal*. Bogotá, Colombia: Editorial Celsa.

Rodríguez, P.E; Pedraja, R.L; Delgado, A.M y Ganga, C.F (2017) La relación entre la gestión financiera y la calidad en las instituciones de educación superior. *Revista Interciencia* 42 (2) Pp. 119-126

Rodríguez, U.C (2020) Metaevaluación un modelo de evaluación escolar. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1695-F.pdf

Ravela, P. (2020). La autoevaluación institucional como herramienta de mejora.

Santos, G.M (2004) Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética. *Revista portuguesa de investigação educacional* 3 (1) Pp. 131-140

Secretaria de Educación Valle del Cauca (2018) *Ruta de mejoramiento institucional establecimientos educativos no oficiales de la .E.T Valle del Cauca*. Recuperado de: <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=32752>

Sierra, T.J (2021) *Contribución del sistema de gestión ISO 9001:2015 al proceso de acreditación institucional de alta calidad. Análisis de caso Universidad Santo Tomás sede Villavicencio*.

Sisme, P.L (2005) *Evaluación Educativa: Enfoques para un debate abierto*. Lima, Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tiana, A (2018) *La evaluación externa de los centros educativos*. UNED España.

https://fmleao.pt/ficheiros/Seminario_AVES/Evaluacion_externa_atiana.pdf

Universidad de Córdoba (2017) Evaluación Institucional.
<https://evaluacioninstitucional.unc.edu.ar/firma-del-acuerdo/>

Valencia, L.B (2014) *Revisión Documental en el Proceso de Investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Vásquez, B.E; Bastos, O.L. Mogrovejo, A.J (2020) *Metodología para la Evaluación Interna de una Cadena de Valor*. Revista Clio América 14 (27) pp. 401-408

Zabala, C.J (2016) *La evaluación institucional en las instituciones educativas de carácter público de Ibagué. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación*. Universidad del Tolima. Facultad de Ciencias de la Educación. Ibagué, Colombia.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Joan Manuel Pérez Pérez

joanPerez@umecit.edu.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-334X>

Magister en educación ,Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), maestro en educación Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, docente de matemáticas secretaria de educación distrital SED, Bogotá D. D. Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Pérez Pérez, JM. (2022). Teoría de las situaciones didácticas aplicada al pensamiento métrico a estudiantes con discapacidad cognitiva. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 284-293. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 21 de septiembre 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 21 de noviembre 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

Publicado: diciembre 2022.

latindex

MIAR
Manejo de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub

ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator



TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS APLICADA AL PENSAMIENTO MÉTRICO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS APPLIED TO METRIC THINKING FOR STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES

Joan Manuel Pérez Pérez

Magister en educación ,Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), maestro en educación Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, docente de matemáticas secretaria de educación distrital SED, Bogotá D. D. Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-334X>
joanPerez@umecit.edu.pa

...

Correspondencia: joanPerez@umecit.edu.pa

RESUMEN

Este artículo nace del proceso de tesis doctoral que creará una guía pedagógica y didáctica que mejore los conocimientos básicos del pensamiento métrico a estudiantes en condición de Discapacidad Intelectual DI adaptando metodológicas pertinentes a la política de inclusión plasmada en el decreto 1421 de 2017 en el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y que servirá como guía para las instituciones educativas del país que estén vinculando a estudiantes en estas condiciones y que necesitan de referentes teóricos y experimentales en la realización de sus adaptaciones curriculares.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Discapacidad, Teoría, didácticas, modelos.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0](#) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS APPLIED TO METRIC THINKING FOR STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES

Abstract

This article stems from the doctoral thesis process that will create a pedagogical and didactic guide that improves the basic knowledge of metric thinking for students with ID Intellectual Disability by adapting methodologies relevant to the inclusion policy embodied in decree 1421 of 2017 in which it regulates educational attention to the population with disabilities and that serves as a guide for the educational institutions of the country that are linking students in these conditions and that need theoretical and experimental references in the realization of their curricular adaptations.

Keywords: Education, Inclusion, Disability Theory, didactics, model.

TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS APLICADA AO PENSAMENTO MÉTRICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA

Resumo

Este artigo nasce do processo de tese de doutorado que criará um guia pedagógico e didático que aprimora os conhecimentos básicos de pensamento métrico para alunos com Deficiência Intelectual DI, adaptando metodologias relevantes à política de inclusão consubstanciada no Decreto 1421 de 2017 em que regulamenta o ensino atenção à população com deficiência e que servirá de guia para as instituições de ensino do país que estão vinculando alunos nestas condições e que necessitam de referenciais teóricos e experimentais na realização de suas adaptações curriculares.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Teoria da Deficiência, didática, modelo.

THEORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES APPLIQUEE A LA PENSEE METRIQUE POUR LES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP COGNITIF

Résumé

Cet article est né du processus de thèse de doctorat qui créera un guide pédagogique et didactique qui améliore les connaissances de base de la pensée métrique pour les étudiants ayant une déficience intellectuelle DI, en adaptant les méthodologies pertinentes à la politique d'inclusion incarnée dans le décret 1421 de 2017 dans lequel régleme l'éducation attention à la population en situation de handicap et qui servira de guide aux établissements d'enseignement du pays qui relient les étudiants dans ces conditions et qui ont besoin de références théoriques et expérimentales dans la réalisation de leurs adaptations curriculaires.

Mots-clé: Éducation, Inclusion, Théorie du handicap, didactique, modèle.

INTRODUCCIÓN

El colegio Bolivia es una Institución Educativa Distrital (IED) que atiende a más de 500 estudiantes en Condición de DI, en Educación Formal de grado cero a once, a través de un currículo adaptado y flexibilizado, en el marco de un modelo pedagógico ecológico fundamentado en la Teoría de Bronfenbrenner (1987), y en el que se define la DI, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006), como la:

“(...) dificultad en el nivel de desempeño de una o varias funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad”. (p.17).

Desde este contexto es visible la necesidad de buscar alternativas viables para la enseñanza de las matemáticas a esta población llevando a realizar un diagnóstico que permitió evidenciar y categorizar los problemas prioritarios de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, identificando las dificultades más significativas de los mismos. Como resultado de ello, se pudo determinar que los estudiantes tienen situaciones de conflicto frente a su autoestima, su autoimagen, su auto reconocimiento, así como dificultades en sus relaciones sociales. No menos importante, resulta la evidencia de dificultades en las habilidades en los procesos de medición, desde el reconocimiento de los instrumentos de medidas hasta la falta de bases teóricas en segmentos, recta numérica y posición de los números enteros.

Estado del arte

Las personas en condición de discapacidad no solamente han sido excluidas de los centros educativos también han sido perseguidas, asesinadas y esclavizadas, debido a estos actos de barbarie humana se han generado movimientos sociales que tiene el propósito incorporar a las personas en condición de discapacidad a la sociedad, realizando transformaciones culturales y legislativas, estos organismos lograron la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que fue aprobada el 13 de diciembre 2006 por la Organización de Naciones Unidas ONU (2006) afirmando que todas las personas con discapacidad deben gozar de todos los derechos humanos fundamentales y que los gobiernos firmantes favorecerá las adaptaciones pertinentes para lograr hacer efectivo sus derechos.

Estos países durante los últimos años han normalizado esta convención por medio de leyes y decretos en el caso particular colombiano la ley 1346 de (2009) aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad".

Mientras que la ley 1618 de (2013) “establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” el cual en su artículo 11 hace responsable al Ministerio de Educación Nacional MEN de definir la políticas para su atención educativa, este organismo el 29 de agosto de 2017 mediante el decreto 1421 “reglamenta en el marco de la

educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” definiendo el Plan Individual de Ajuste Razonables PIAR que debe hacer cada institución educativa pública o privada con el fin de atender a todas los estudiantes en esta condición, definiendo que ninguna institución puede negarse a brindar el servicio educativo por su condición.

Desde este marco jurídico es importante aclarar que existen diferencias entre las discapacidades que permiten una cierta clasificación, la más amplia se refiere a si es física o intelectual esto no quiere decir que una persona solamente puede tener uno de las dos más bien delimita las zonas corpóreas afectadas este trabajo investigativo se direcciona solamente a la intelectual aclarando que una gran parte de los sujetos de estudio tiene los dos tipos de discapacidad y que una de estas puede llevar a la otra.

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM creado por la American Psychiatric Association (APA), que en el año 2013 imprime su quinta edición es una obra académica de alta aceptación a nivel mundial en el campo de salud, categoriza las características diagnóstica de cada uno de los trastornos mentales proporcionando información detallada, definiendo la Discapacidad Intelectual como:

“(...) un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctica.” (American Psychiatric Association,2013).

Estas limitaciones se hacen más visibles en los ambientes académicos no adaptados.

A nivel de educación se cambió de conceptualización del término Intelectual o Cognitivo ya que este es mucho más amplio en su concepción para Correa (1999) la discapacidad cognitiva parte de los procesos entendiendo el ritmo de aprendizaje comparado consigo mismo que se manifiestan en el nivel intelectual, dificultad del aprendizaje de códigos hablados o escrito y su nivel muscular.

La inclusión en aula de esta población tiene un baja documentación ya que el estado no tenía en su legislación la obligatoriedad de su derecho a la educación, lo que por años propició que estos estudiantes salieran del sistema educativo o fueran llevados a centro especializados que abordan sólo la inclusión laboral desde laborales ocupacionales, en consecuencia Llanes; Furstenberg; Maria; (2012) concluyen que existe una falta de centros educativos que capaciten a este tipo de estudiantes para una inserción social que no termine en la secundaria si no que logren con la continuidad de una formación constructiva.

Las ciencias hacen parte del núcleo común de enseñanza, desde la ley 115 de 1994 (Ley general de educación) que en su artículo 23 dictamina las áreas obligatorias de enseñanza que deben comprender el 80% del plan de estudios; desde este marco legal cada institución debe tener una adaptación particular a su plan de estudio en el área fundamental la cual haga partícipe a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con un enfoque ocupacional y académico que medie sus capacidades con las necesidades misma de la inclusión social.

Descripción de la problemática

El colegio de estudio hace parte de la secretaría de educación distrital en la ciudad de Bogotá, Colombia, educando en modalidad de aulas especializadas, esta modalidad atiende a 15 estudiantes por aula en cada uno de los grados propuestos por el MEN desde preescolar a once procesos que está orientado por: una Educadora Especial la cual acompaña durante toda la jornada y asignaturas a el grupo, docentes en las áreas obligatorias de Matemáticas y Ciencias los cuales adaptan los lineamientos curriculares propuestos por el MEN para que sean adecuados a las condiciones particulares de cada educando, equipo de apoyo que está conformado por una trabajadora social, una psicóloga, una orientadora, una terapeuta de lenguaje, una terapeuta ocupacional encargadas de la atención multidimensional de cada estudiante, docentes en las áreas optativas de artes, educación física e informática, apoyo educativo para la formación integral de los estudiantes.

Acorde a las regulaciones del MEN El colegio tiene resolución 48 del 1 de febrero de 2008 de enseñanza regular lo que implica que debe tener un Proyecto Pedagógico Institucional PEI, y que sus proyectos deben hacer parte de una de las áreas fundamentales, desde este lineamiento se dictan clases con la intensidad horaria de todas las instituciones y su línea de fortalecimiento del desarrollo ocupacional o preparación para la inclusión laboral en la línea técnica se desarrolla en los Proyectos Pedagógicos Ocupacionales PPO de horticultura, panadería, artesanías, papel reciclado y preparación de alimentos.

Para propiciar las adaptaciones curriculares necesarias a esta población en estos campos del conocimiento La IED vínculo a docentes de las áreas de ciencias y matemáticas; en el área de matemáticas este autor realizó el trabajo investigativo “Didáctica matemática para el currículo adaptado a estudiantes con discapacidad cognitiva leve” en el marco de la maestría en educación del Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Monterrey buscando dar solución a la metodología de la enseñanza en esta área.

El modelo pedagógico el ecológico social de Bronfenbrenner propone:

“El modelo ecológico plantea la formación del individuo y la calidad de vida desde una perspectiva más amplia, los sistemas, y no desde lo individual, influenciadas por los diferentes ambientes que rodean a la persona” (Castro, Bocanegra, Garzón, González, Hernández, Maldonado, Pachón, Simbaqueba, Triana,2013).

Lo antes expuesto es la base curricular escolar del colegio en estudio, pero este modelo no abarca todo el desarrollo de competencias necesarias para la enseñanza de las asignaturas.

Los docentes hacen revisiones del PEI de la IED de forma continúa buscando adaptar las metodologías desde los estándares básicos de competencias propuesto por el MEN pero no existen los suficientes referentes académicos o investigativos que den cuenta de un método específico para la enseñanza de las matemáticas en los grados 10 y 11 a estudiantes en condición de discapacidad

cognitiva.

Debido a las nuevas normatividades propuestas por la ONU para la inclusión a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE en los colegios de carácter Oficial o privado y de la no negación de este servicio por sus condiciones particulares la gran mayoría de IED no cuenta con PEI adaptados.

Justificación de la investigación

La educación se caracteriza por la búsqueda de la inclusión, por años los sistemas se han transformado y adaptado para lograr acoger a cada uno de los personas sin importar su condición social, económica, raza, religión, edad o género; ahora bien la discapacidad ya sea física o intelectual no ha logrado estos niveles, debido a factores como: la falta de infraestructuras física en las Instituciones de Educación Distrital IED adaptadas a los condiciones particulares de cada discapacidad, Proyectos Educativos Instituciones (PEI) diseñados solo para personas que no tengan ningún tipo de discapacidad, temor y falta metodología para la enseñanza a personas que tenga esta condición por parte de los docentes; realidades que han sido parte de las aulas de clase y que ha generado dinámicas educativas excluyentes

Los sistemas educativos deben ser incluyentes puesto que históricamente la educación ha hecho parte de los progresos económicos y sociales de una nación, condición que la convierte en un bien necesario para todo ser humano es por esto por lo que La Organización de Naciones Unidas en su declaración universal de derechos humanos en su artículo 26 (1948) afirma que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”

Las personas en condición de discapacidad cognitiva son un sector de la sociedad minoritario que ha sido marginado por las características de su condición he históricamente han sido perseguido por diferentes gobiernos; el Aktion T4 fue un programa de exterminio del régimen Nazi al respecto Bont; Dorta; Ceballos; Randazzo; Urdaneta-Carruyo; (2007) contextualiza que este se concentró en agrupar a niños y adultos que presentaran alguna deformación o problema intelectual en instituciones de tratamiento que después convirtieron en centros de exterminio a la población.

Los métodos de enseñanza aprendizaje para estudiantes pertenecientes a la educación media son direccionados en su gran mayoría a estudiantes que no tengan ningún tipo de discapacidad, lo que genera un vacío metodológico en las instituciones colombianas que deben asumir la educación de estos estudiantes desde la reglamentación dada por el MEN y que no solo de la norma sobre la imposibilidad de la negación del servicio educativa si no que obliga a la adaptación curricular y creación de los Planes Individual de Ajuste Razonables (PIAR) normalizados en el

decreto 1421.

La adaptación curricular debe considerar los ritmos de aprendizaje de cada sujeto dado que la discapacidad cognitiva no afecta solamente una de las habilidades intelectuales del estudiante también afecta sus relaciones interpersonales, así como la concepción de sociedad, familia y deberes; desde una perspectiva más completa en estos procesos se debe tener en cuenta las relaciones estudiante-entorno, así como estudiante-docente y estudiante-escuela, conceptos que en muchas instituciones pasan desapercibidos por los currículos.

La formación docente se formula desde la investigación académica y está supedita a las problemáticas que se desarrolla desde los contextos propuestos por cada uno de las realidades escolares dado que la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad se convirtió hace muy poco en una problemática a abordar por todas las instituciones educativa no existen muchos estudios ni investigaciones en este campo lo que deja los docentes con un vacío en su formación desde una normal o desde una carrera profesional.

En la actualidad la inclusión de estudiantes tiene estas dificultades:

- Normatividad: La educación inclusiva propuesta por el ministerio de educación no cuenta con una reglamentación adecuada para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) en aulas regulares de grado decimo y once.
- Docente: El docente de matemáticas en su gran mayoría no tiene la capacitación adecuada para la inclusión de estudiantes con DI de grado décimo y once.
- Práctica investigativa: En la actualidad no existe un modelo pedagógico específico para la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de grado décimo y once con DI de igual manera este autor no encuentra un trabajo investigativo de maestría o doctorado que aborde directamente esta problemática.
- Currículo: Las instituciones educativas en la actualidad están en un proceso de adaptación curricular para la inclusión de estudiantes con DI pero este proceso cuenta con grandes retos y problemáticas que llevan a cambios lentos o de poca profundidad.
- Estudiante: Los estudiantes con DI que se encuentran en aulas inclusivas sufren de problemas convivenciales y académicos (falta un base teórico más amplio debido a que la problemática regulada por la normatividad está en ejecución). El estudiante regular no tiene una formación convivencia ni social para la inclusión de estudiantes con DI.

Sin embargo, este trabajo investigativo está delimitado por las condiciones particulares de cada institución ya sea por su: tipos de discapacidad, profundidad de la afectación cognitiva, infraestructura o por las condiciones particulares de los docentes, entendiendo que no todos los estudiantes presentan las mismas características.

La metodología que se va a usarse basa en el Modelo Investigación Acción participación (IAP) con un enfoque cualitativo usando un grupo de muestra se tomará en la ciudad de Bogotá, Colombia Colegio Bolivia I.E.D durante el primer año se abordarán 15 estudiantes de grado décimo y en el segundo año 15 estudiantes de grado once.

Se realizarán categorías de estudio afectivo, cognitiva y social las cuales se verán reflejadas en entrevistas semi estructuradas y estructuradas, llevando los progresos en un diario de campo, las cuales serán usadas de acuerdo con los niveles de cada estudiante y a su proceso lecto escrito.

La guía pedagógica y didáctica creada puede ser aplicado por los centros educativos escolares que deban incluir en sus aulas a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva los cuales lo pueden hacer parte de sus currículos como referente conceptual o aplicar en las aulas como alternativa metodológica a la enseñanza de esta población.

CONCLUSIONES

Los estudiantes con discapacidad intelectual presentan dificultades asociadas a su condición éstas tienen diferente naturaleza, pero se caracterizan por crear barreras de inclusión social, laboral y personal.

Las instituciones educativas en Colombia y en el mundo necesitan de modelos adaptativos para estudiantes en condición de discapacidad debido a las normativas actuales ya no es una opción si no se convierten en una obligación legal.

Los métodos tradicionales usados en instituciones de carácter regular que no tienen un proyecto pedagógico institucional adaptado o en su defecto programas pedagógicos revisados desde las necesidades de los estudiantes con discapacidad son una barrera que la institución deben sopesar.

Esta investigación dará respuesta a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad desde el área de matemáticas y desde el pensamiento métrico con una alternativa adaptativo que permita la inclusión a las aulas de clase.

REFERENCIAS

Asamblea General De Las Naciones unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Retrieved from https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Arlington , VA: . American Psychiatric Publishing

Castro, S; Bocanegra, K; Garzón, G; González, A; Hernández, H; Maldonado, H; Pachón, S; Simbaqueba, A; Triana, D; (2013). Análisis bibliométrico sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad haciendo uso de la música como herramienta central. Revista

Ciencias de la Salud, 11() 45-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56226330001>

Correa, J. (1999). *Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017 (2017). Retrieved from http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO_1421_DEL_29_DE_AGOSTO_D_E_2017.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf

Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de 2013 (2013).

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994 (1994).

Congreso de la República de Colombia. Ley 1346 de 2009 (2009)

Llanes, L; Furstenberg, L; Maria, V; (2012). *Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello*. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51() 72-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168005>

Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. UN. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. María Elena Geney Arrollo

mariaegeney1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7544-8502>

Graduada en CECAR de Especialista en Investigación Aplicada a la Educación.
Magister en Educación. Coordinadora en la Institución Educativa Santa Rosa de
Lima, Sincelejo, Sucre. Colombia.

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación

Geney Arrollo, ME. (2022). Resultados de la evaluación del índice de inclusión en la Institución Educativa Rafael Nuñez, en Sincelejo Colombia. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 294-303. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 30 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 4 de septiembre 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

Publicado: diciembre 2022.

latindex

MIAR
Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub



ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RAFAEL NUÑEZ, EN SINCELEJO COLOMBIA.

RESULTS OF THE EVALUATION OF THE INDEX OF INCLUSION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION RAFAEL NÚÑEZ, IN SINCELEJO COLOMBIA.

María Elena Geney Arrollo.
Mgter. Coordinadora en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, Sincelejo, Sucre. Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-8502>
mariaegeney1@hotmail.com

Correspondencia: mariaegeney1@hotmail.com

RESUMEN

En Colombia se ha venido avanzando en la temática de la búsqueda de herramientas prácticas que revelen la implementación en las instituciones escolares de la inclusión educativa. En este caso aparece como parte de las normativas para dicha implementación el instrumento declarado como “Índice de Inclusión”. El Índice es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad. La autora en la participación de la aplicación de los instrumentos para evaluar el índice en la Institución Educativa Rafael Nuñez en la localidad de Sincelejo, Departamento de Sucre en la República de Colombia, encontró como resultados de interés, que en dicho contexto, se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Solo en área académica y comunidad se logra la formulación más adecuada de políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

Palabras clave: inclusión, educación, índice, instrumento, evaluación, institución educativa.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

RESULTS OF THE EVALUATION OF THE INDEX OF INCLUSION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION RAFAEL NÚÑEZ, IN SINCELEJO COLOMBIA.

Abstract

In Colombia one has come advancing in the thematic of the search of practical tools that they reveal the implementation in the school institutions of the educational inclusion. In this case she appears like part of the normative ones for this implementation the instrument declared as "Index of Inclusion". The Index is a tool that allows to the educational institution to carry out the process of auto evaluation of the inclusive administration, recognizing the current state in the attention to the diversity, the analysis of the strengths and opportunities of improvement to establish priorities and to make decisions that qualify the learning conditions, participation and coexistence of the community. The author in the participation of the application of the instruments to evaluate the index in the Educational Institution Rafael Núñez in the town of Sincelejo, Department of Sucre in the Republic of Colombia, found as results of interest that in this context, they are formulated political and they are carried out some inclusive actions in disjointed way of the institutional administration for the attention to the diversity and they are ignored by most of the members of the educational community. Alone in academic area and community is achieved the most appropriate formulation of political and they are carried out some inclusive actions in disjointed way of the institutional administration for the attention to the diversity and they are ignored by most of the members of the educational community.

Key words: inclusion, education, index, instrument, evaluation, educational institution.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO RAFAEL NUÑEZ, EM SINCELEJO COLÔMBIA.

Resumo

Na Colômbia, avançou-se na busca de ferramentas práticas que revelem a implementação nas instituições escolares da inclusão educacional. Neste caso, o instrumento declarado como "Índice de Inclusão" consta do regulamento para tal implementação. O Índice é uma ferramenta que permite à instituição de ensino realizar o processo de auto avaliação da gestão inclusiva, reconhecendo o estado atual de atenção à diversidade, a análise de fortalezas e oportunidades de melhoria para estabelecer prioridades e tomar decisões que qualifiquem as condições de aprendizagem, participação e convivência da comunidade. O autor na participação da aplicação dos instrumentos para avaliar o índice na Instituição Educativa Rafael Nuñez na cidade de Sincelejo, Departamento de Sucre na República da Colômbia, encontrou como resultados de interesse, que nesse contexto, políticas são formuladas e algumas ações inclusivas são realizadas de forma desarticulada da gestão institucional para a atenção à diversidade e são desconhecidas pela maioria dos membros da comunidade educativa. Apenas no âmbito acadêmico e na comunidade se consegue a formulação mais adequada de políticas e algumas ações inclusivas são realizadas de forma desarticulada da gestão institucional para atenção à diversidade e são desconhecidas pela maioria dos membros da comunidade educativa.

Palavras-chave: inclusão, educação, índice, instrumento, avaliação, instituição de ensino.

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE L'INDICE D'INCLUSION À L'INSTITUTION ÉDUCATIVE RAFAEL NUÑEZ, À SINCELEJO COLOMBIE.

Résumé

En Colombie, des progrès ont été réalisés dans la recherche d'outils pratiques qui révèlent la mise en œuvre dans les institutions scolaires de l'inclusion scolaire. Dans ce cas, l'instrument déclaré « Indice d'Inclusion » apparaît dans le cadre du règlement de ladite mise en œuvre. L'indice est un outil qui permet à l'établissement d'enseignement de mener à bien le processus d'auto-évaluation de la gestion inclusive, en reconnaissant l'état actuel de l'attention portée à la diversité, l'analyse des forces et des opportunités d'amélioration pour établir des priorités et prendre des décisions qui qualifient les conditions de l'apprentissage, la participation et la coexistence de la communauté. L'auteur dans la participation à l'application des instruments d'évaluation de l'indice dans l'établissement d'enseignement Rafael Nuñez de la ville de Sincelejo, département de Sucre en République de Colombie, a trouvé comme résultats intéressants que, dans ledit contexte, des politiques sont formulées et certaines actions inclusives sont menées de manière décousue par la gestion institutionnelle de l'attention à la diversité et sont méconnues de la majorité des membres de la communauté éducative. Ce n'est que dans le domaine académique et communautaire que la formulation la plus appropriée des politiques est atteinte et certaines actions inclusives sont menées de manière disjointe de la direction institutionnelle pour l'attention à la diversité et sont inconnues de la majorité des membres de la communauté éducative.

Mots-clés: inclusion, éducation, indice, instrument, évaluation, établissement d'enseigne

INTRODUCCIÓN

La Declaración Mundial de una Educación para Todos se suscribió en Tailandia en el año 1990 y 10 años más tarde, en el 2000, los países participantes, entre ellos Colombia, en el Foro Mundial de Dakar, celebrado en Senegal, establecieron un Marco de Acción Mundial, que definió varios compromisos, entre otros, asegurar que todos *“los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y que logren terminarla”*. (UNESCO, 2011, p. 46).

Desde esa fecha en el país se han venido dando pasos y concretando acciones que posibiliten el alcance cada vez más justo del acceso a la educación de manera equitativa y digna para todos; y aunque en algunos aspectos pudiéramos estar lejos de ese ideal, no cabe duda que los esfuerzos son sistemáticos.

De hecho, en la revisión bibliográfica la autora encontró como un material de consulta valioso el reciente libro publicado por Monterroza, Buerlvas y Viltre, (2022); los que referencian en sus análisis que a nivel colombiano;

“(…) también se presentan este tipo de transformaciones impulsadas por políticas públicas que buscan favorecer la inclusión, es así como la Ley general de Educación o Ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 2082 de 1996, establece la integración de

las poblaciones especiales al sistema educativo regular, con los demás estudiantes". (p. 60).

A decir de Lastre y colaboradores, (2019); al citar a la UNESCO, (2005); desde la legalidad establecida, se defiende la educación basada en la directa participación social de los actores principales del proceso educacional, sin que esto lleve a un plano marginal la vida institucional, sobre la base de adecuaciones, adaptaciones y transformaciones en el sistema educacional que se direccionen a la atención inequívoca de *"la diversidad, oportunidad de educación ética, sin prejuicios de ningún tipo, ni rótulos, que se promueva el desarrollo humano, que se piense y se sienta por todos bajo modelos integradores"*. (MEN, 2008, p. 35). Por tanto es evidente que el objetivo de la educación inclusiva en este contexto se halla en *"atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes"*. (Lastre y colaboradores, 2019, p. 1).

No obstante, en concordancia con Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000);

"(...) para el logro de una verdadera educación inclusiva se requiere tener en cuenta tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: cultura, políticas y prácticas, según la dimensión de cultura inclusiva hace referencia a la "creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo que se constituye en base primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro académico". (p. 31).

De todo lo cual se deriva que en coherencia con estas ideas en Colombia se haya desarrollado un índice de inclusión que se concreta en una herramienta metodológica que potencia la autoevaluación institucional en relación a la gestión inclusiva, donde se reconoce el estado actual de la atención a la diversidad. La aplicación de la misma establece resultados en los que el manual de grabación y el procesamiento de datos devienen en unos valores por áreas sobre el índice de inclusión por estamento, área de gestión y el global de la institución en cuestión. (MEN, 2020).

La intención de la autora es exponer los resultados del proceso de evaluación de la inclusión educativa por medio de este índice con sus instrumentos en la evidenciación de los resultados obtenidos concretamente en la Institución Educativa Rafael Nuñez de Sincelejo, departamento de Sucre en Colombia entre enero 2021 a 2022.

METODOLOGÍA

La metodología empleada se basa en la aplicación de los instrumentos propios del índice de evaluación de la inclusión educativa descrito por la cartilla en la que se explicitan dichos elementos. Por tanto, se tuvieron en cuenta el Índice es la herramienta de autoevaluación que permite conocer las condiciones de inclusión de las instituciones educativas. Está diseñado para motivar a las comunidades a compartir y construir nuevas iniciativas, y valorar con detalle las posibilidades reales que existen con el fin de cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de

todos sus estudiantes.

Para obtener el índice de inclusión se utiliza un cuestionario estructurado desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunitaria. El cuestionario se compone por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos en cada área de gestión. Por tano en diferenciación de las respuestas, el índice presenta dos instrumentos en forma de cuestionario:

- a) Para docentes, directivos docentes, personal de apoyo y administrativo
- b) Familia y estudiantes

Las bases cualitativas de interpretación de los resultados obtenidos tuvieron como rangos correspondientes los siguientes:

Tabla 1

Rangos	Bases de Interpretación
0.0 – 0.99	Los resultados del Índice en este rango indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión.
1.0 – 1.99	Los resultados del Índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.
2.0 – 2.79	Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.
2.8 – 3.49	Los resultados del Índice en este rango indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.
3.5 – 4.0	Los resultados del Índice en este rango indican una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión y la usa para aportar al desarrollo institucional.

Fuente: Elaboración Propia

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la presentación de resultados se demuestra qué ocurre en cada área comprendida por el índice y en el caso de los resultados obtenidos en la Institución Educativa Rafael Núñez se constata lo siguiente:

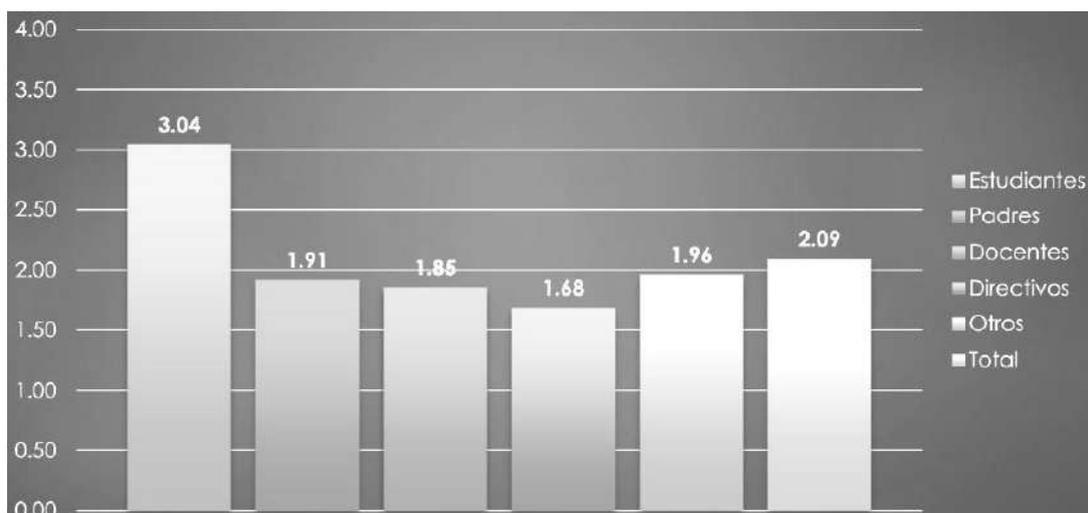
Tabla 2.

Área A. Gestión Directiva

PROCESOS Y ÁREAS	Estudiantes	Padres	Docentes	directivos	otros	Promedio de resultados para cada proceso
PROCESO A1: Direcciónamiento estratégico	3.42	1.83	1.95	2.00	1.98	2.24
PROCESO A2: Gerencia Estratégica	2.93	1.88	1.89	1.60	1.98	2.05
PROCESO A3: Gobierno Escolar	3.12	1.83	1.84	2.00	1.93	2.14
PROCESO A4: Cultura Institucional	3.03	1.94	1.78	1.50	1.95	2.04
PROCESO A5: Clima Escolar	3.02	2.00	1.94	1.75	1.96	2.13
PROCESO A6: Relaciones con el entorno	2.69	2.00	1.73	1.25	1.94	1.92
TOTAL ÁREA A:	3.04	1.91	1.85	1.68	1.96	2.09

Gráfica 1 - A.

Resultados del índice de inclusión en la Institución Rafael Nuñez en el área de gestión directiva.



En este caso se constata que el total promedio del área aportó un puntaje de entre 2.0-2.79, por tanto los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

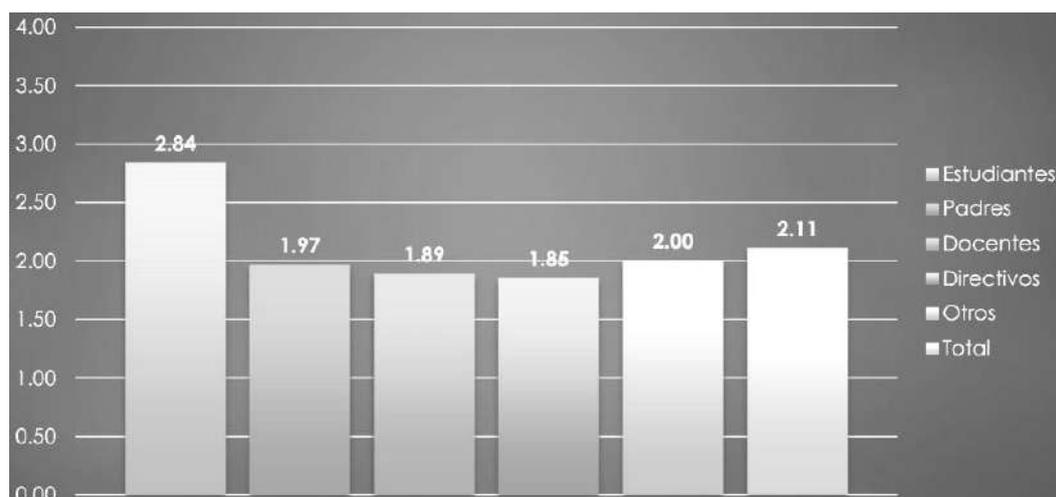
Gráfica 1 – B.

Área B. Gestión Académica

PROCESOS Y ÁREAS	Estudiantes	Padres	Docentes	directivos	otros	Promedio de resultados para cada proceso
PROCESO B1: Diseño Pedagógico	2.99	2.00	1.80	1.67	2.00	2.09
PROCESO B2: Prácticas Pedagógicas	2.62	2.00	1.89	2.00	2.00	2.10
PROCESO B3: Gestión de Aula	2.79	1.88	1.98	2.00	2.00	2.13
PROCESO B4: Seguimiento académico	2.95	2.00	1.88	1.75	2.00	2.12
TOTAL ÁREA B:	2.84	1.97	1.89	1.85	2.00	2.11

Gráfica 2 - A.

Resultados del índice de inclusión en la Institución Rafael Nuñez en el área de gestión académica.



De la misma forma que en el área de gestión directiva, el área de gestión académica evidenció que el total promedio del área aportó un puntaje de entre 2.0-2.79, por tanto los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

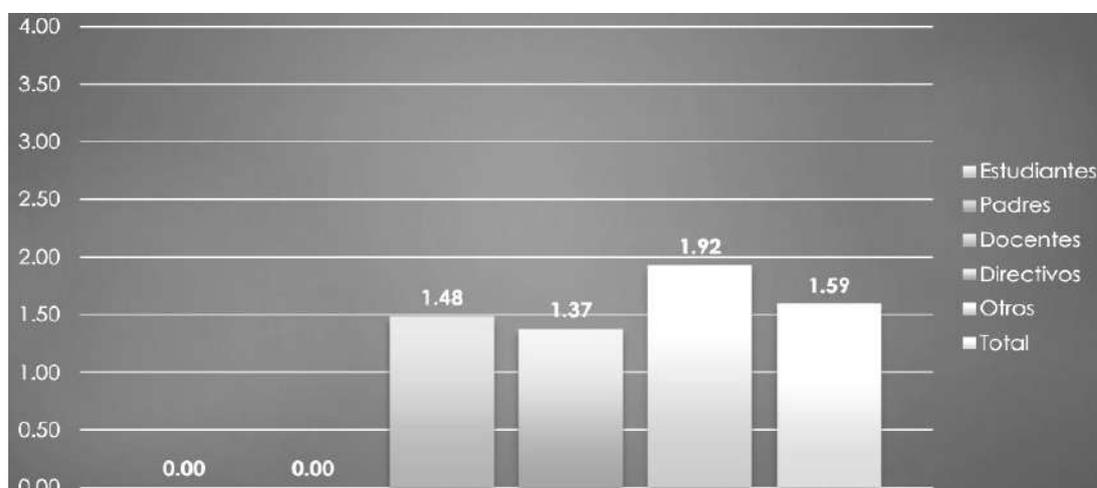
Gráfica 2 – B.

Área C. Gestión Administrativa

PROCESOS Y ÁREAS	Estudiantes	Padres	Docentes	directivos	otros	Promedio de resultados para cada proceso
PROCESO C1: Apoyo a la Gestión Académica			1.79	1.50	1.94	1.74
PROCESO C2: Administración de los Recursos			1.53	1.88	1.91	1.77
PROCESO C3: Administración de Servicios Complementarios			1.37	0.50	1.88	1.25
PROCESO C4: Talento Humano			1.87	1.95	1.93	1.92
PROCESO C5: Apoyo Financiero			0.85	1.00	1.94	1.26
TOTAL ÁREA C:			1.48	1.37	1.92	1.59

Gráfica 3 - A.

Resultados del índice de inclusión en la Institución Rafael Nuñez en el área de gestión administrativa.



La interpretación de los resultados cualitativos evidenciaron en el área de gestión administrativa que el Índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.

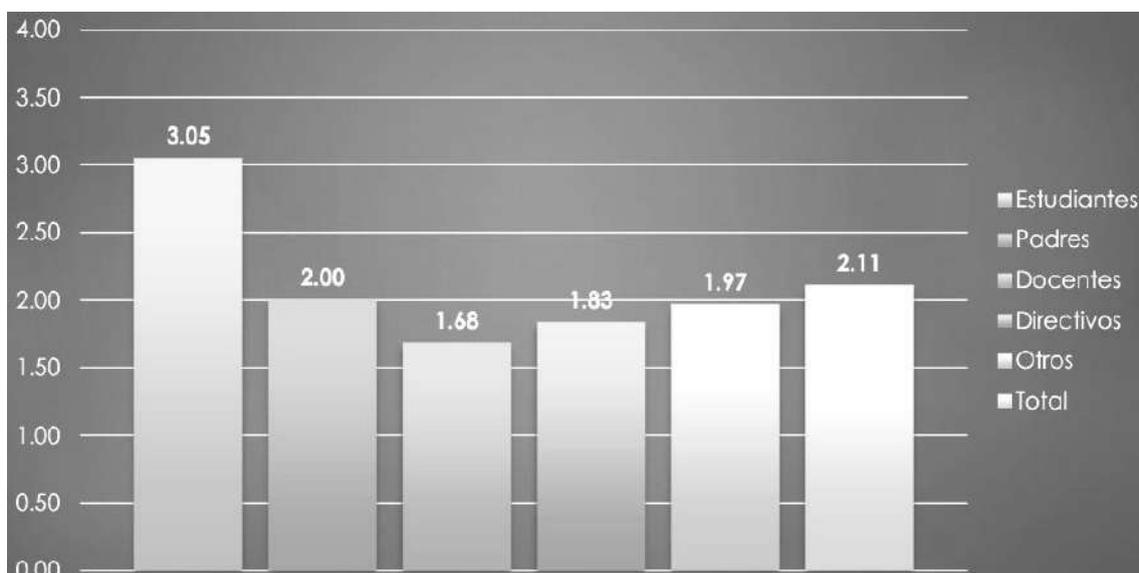
Gráfica 3 - B.

Área D. Gestión de la Comunidad

PROCESOS Y ÁREAS	Estudiantes	Padres	Docentes	directivos	otros	Promedio de resultados para cada proceso
PROCESO D1: Inclusión	3.30	2.00	1.93	2.00	2.00	2.24
PROCESO D2: Proyección a la Comunidad	3.09	2.00	1.67	2.00	2.00	2.15
PROCESO D3: Participación y Convivencia	2.85	2.00	1.58	1.83	1.96	2.04
PROCESO D4: Prevención de Riesgos	2.94	2.00	1.56	1.50	1.94	1.99
TOTAL ÁREA D	3.05	2.00	1.68	1.83	1.97	2.11

Gráfica 4.

Resultados del índice de inclusión en la Institución Rafael Nuñez en el área de gestión de la comunidad.



Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La tabulación de los resultados por áreas demostraron que a nivel institucional existe un índice de inclusión como promedio de 1.97 [rango= 1,0 -1,99]. Solo en área académica y comunidad se logra la formulación más adecuada de políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la educación Inclusiva. Francia: UNESCO.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf
- Lastre, K., Anaya, F., Martínez, L. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33);16-22. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación Inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención educativa a la diversidad". Guía y herramienta. Serie guías N° 34. Bogotá. https://www.researchgate.net/publication/314151626_EDUCACION_INCLUSIVA_CON_CALIDAD_CONSTRUYENDO_CAPACIDAD_INSTITUCIONAL_PARA_LA_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD_Guia_y_Herramienta/download.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la educación Inclusiva. (Versión actualizada).
- Monterroza Montes, V.M., Buelvas Solórzano, U.J., Viltre Calderón, C. (2022). *Inclusión, diversidad y resiliencia una mirada integradora desde el contexto escolar*. Sello Editorial Nova Educare. España.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Unesco, 53(9), 1689–1699. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO (2011). *Educación para todos*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-110926.html>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



PhD. Luis Leonardo Zambrano-Vacacela

leozamv@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

PhD. en Ciencias de la Educación. Máster Universitario en Psicopedagogía. Magíster en Educación mención Gestión del Aprendizaje mediado por las TIC. Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ecuador.

PhD. Rafael Eduardo Rodríguez Jara

rafael.rodriguez@unae.edu.ec

Estudiante. Fernando Manuel Barrera Barrera

mb966584@gmail.com

Estudiante. Karla Janina Elizalde Granda

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Zambrano-Vacacela, LL. Rodríguez Jara, RE. Barrera Barrera, FM. Elizalde Granda, KJ. (2022). La co-tutoría: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en futuros docentes. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 304-315. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 15 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 13 de noviembre 2022.

Dialnet

LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

Publicado: diciembre 2022.

latindex

MIAR
Módulo de Información para el Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub



ROAD

IDEAS

Academic Resource Index ResearchBib

Google Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

LA CO-TUTORÍA: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN FUTUROS DOCENTES

CO-TUTORING: AN EXPERIENCE OF TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN FUTURE TEACHERS

Luis Leonardo Zambrano-Vacacela

PhD. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

leozamv@hotmail.com

Rafael Eduardo Rodríguez Jara

PhD en Educación. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador

rafael.rodriguez@unae.edu.ec

Fernando Manuel Barrera Barrera

Estudiante de noveno ciclo de la carrera de Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador

mb966584@gmail.com

Karla Janina Elizalde Granda

Estudiante de noveno ciclo de la carrera de Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador

...

Correspondencia: leozamv@hotmail.com

RESUMEN

La tutoría en el proceso enseñanza-aprendizaje es considerada como un factor determinante para alcanzar los objetivos curriculares; sobre todo en el área de Matemáticas, en la que tanto profesores y alumnos han encontrado dificultades para enseñar y aprender. El objetivo de esta investigación es mostrar una experiencia de co-tutoría para transformar el proceso educativo mediante el dominio de contenidos teóricos y técnicas pedagógicas-didácticas de los futuros profesionales de la educación, específicamente en la Carrera de Educación Ciencias Experimentales (ECE) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como parte del proyecto de vinculación 'TutoScience'. Para esto, se propone el desarrollo de co-tutorías en donde estudiantes de octavo-noveno ciclo enseñan a sus compañeros de cuarto. Este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo en el que colaboraron 34 estudiantes de la UNAE de la carrera de ECE. Para efectuar el diagnóstico se aplicó un cuestionario en el que se evidenció deficiencias en el dominio de contenidos teóricos como exponentes y radicales, funciones, trigonometría y límites. Los resultados muestran que tanto tutores como tutorados alcanzan aprendizajes significativos, pues, los unos pudieron implementar metodologías activas aprendidas a lo largo de su vida académica y los otros lograron dominar los contenidos teóricos en los que tenían dificultades.

Palabras clave: Matemáticas, Tutoría, Enseñanza, Aprendizaje.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

CO-TUTORING: AN EXPERIENCE OF TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN FUTURE TEACHERS

Abstract

Tutoring in the teaching-learning process is considered a determining factor to achieve the curricular objectives; especially in the area of Mathematics, in which both teachers and students have found it difficult to teach and learn. The objective of this research is to show an experience of co-tutoring to transform the educational process through mastery of theoretical content and pedagogical-didactic techniques of future education professionals, specifically in the Experimental Sciences Education Career (ECE) of the National University of Education (UNAE) as part of the linking project 'TutoScience'. For this, the development of co-tutoring is proposed, where eighth-ninth cycle students teach their roommates. This study is based on a qualitative approach in which 34 UNAE students from the ECE career collaborated. To carry out the diagnosis, a questionnaire was applied in which deficiencies in the mastery of theoretical contents such as exponents and radicals, functions, trigonometry and limits were evidenced. The results show that both tutors and tutors achieve significant learning, since some were able to implement active methodologies learned throughout their academic life and the others were able to master the theoretical content in which they had difficulties.

Keywords: Mathematics, Tutoring, Teaching, Learning.

COTUTORIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA EM FUTUROS PROFESSORES

Resumo

A tutoria no processo de ensino-aprendizagem é considerada fator determinante para atingir os objetivos curriculares; principalmente na área da Matemática, em que tanto professores como alunos têm encontrado dificuldades no ensino e aprendizagem. O objetivo desta pesquisa é mostrar uma experiência de cotutoria para transformar o processo educacional por meio do domínio de conteúdos teóricos e técnicas pedagógico-didáticas de futuros profissionais da educação, especificamente na Carreira Experimental de Educação em Ciências (ECE) da Universidade Nacional de Educação (UNAE) como parte do projeto de ligação 'TutoScience'. Para tal, propõe-se o desenvolvimento de co-tutoriais onde os alunos do oitavo-nono ciclo ensinam os seus colegas de quarto. Este estudo é baseado em uma abordagem qualitativa em que colaboraram 34 alunos de EI da UNAE. Para realizar o diagnóstico, foi aplicado um questionário no qual foram evidenciadas deficiências no domínio de conteúdos teóricos como expoentes e radicais, funções, trigonometria e limites. Os resultados mostram que tanto tutores quanto tutores alcançam aprendizagens significativas, pois alguns conseguiram implementar metodologias ativas aprendidas ao longo da vida acadêmica e outros conseguiram dominar os conteúdos teóricos nos quais tiveram dificuldades.

Palavras-chave: Matemática, Tutoria, Ensino, Aprendizagem.

CO-TUTORAT : UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS

Résumé

Le tutorat dans le processus d'enseignement-apprentissage est considéré comme un facteur déterminant pour atteindre les objectifs curriculaires; en particulier dans le domaine des mathématiques, dans lequel les enseignants et les étudiants ont rencontré des difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif de cette recherche est de montrer une expérience de co-tutorat pour transformer le processus éducatif à travers la maîtrise des contenus théoriques et des techniques pédagogiques et didactiques des futurs professionnels de l'éducation, en particulier dans la carrière d'enseignement des sciences expérimentales (ECE) de l'Université nationale d'éducation. (UNAE) dans le cadre du projet de liaison 'TutoScience'. Pour cela, le développement de co-tutoriels est proposé où des élèves de huitième-neuvième cycle enseignent à leurs colocataires. Cette étude est basée sur une approche qualitative à laquelle ont collaboré 34 étudiants EPE de l'UNAE. Pour effectuer le diagnostic, un questionnaire a été appliqué dans lequel des lacunes ont été mises en évidence dans le domaine des contenus théoriques tels que les exposants et les radicaux, les fonctions, la trigonométrie et les limites. Les résultats montrent que tant les tuteurs que les tutorés réalisent des apprentissages significatifs, puisque certains ont pu mettre en œuvre des méthodologies actives apprises tout au long de leur parcours académique et les autres ont réussi à maîtriser les contenus théoriques dans lesquels ils avaient des difficultés.

Mots-clé: Mathématiques, Tutorat, Enseignement, Apprentissage.

INTRODUCCIÓN

La tutoría en la educación superior ha tomado un papel trascendental y protagónico, pues brinda la posibilidad de hacer un acompañamiento efectivo y de calidad a los estudiantes que por diversas circunstancias tienen problemas académicos o personales, en ese sentido, posibilita disminuir el número de deserciones escolares, ya sea por inestabilidad emocional, dificultades económicas, resultados académicos negativos, entre otros (Pupiales, 2020).

Bajo esta perspectiva, la tutoría entre iguales o co-tutoría ha brindado resultados alentadores, pues, esta estrategia pedagógica que se desarrolla entre compañeros de aula permite tener un acompañamiento académico y aprendizaje del que enseña como del que aprende, lo cual, fomenta una transición activa de contenidos teóricos-metodológicos entre alumnos (Vargas, 2020).

Por otro lado, a pesar de que, en la actualidad la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) ha invadido todos los espacios en los que se desenvuelve el ser humano; el pensamiento lógico matemático sigue siendo fundamental, sobre todo en el ámbito educativo, en el que es necesario comprender definiciones, calcular, cuantificar, establecer razonamientos lógicos, entre otros aspectos (Conforme y Mendoza, 2020).

En ese sentido, el Ministerio de Educación de Ecuador (2016) en el currículo nacional relacionado con la Matemática, menciona que el propósito es desarrollar las competencias en los estudiantes para “pensar, razonar, comunicar, aplicar y valorar”, es decir, todo lo que se suscita en el pensamiento (mente) y la realidad (contexto). De allí la importancia de fomentar el pensamiento crítico y creativo en todas las edades.

No obstante, Salazar (2021) menciona en un estudio relacionado con la enseñanza de la matemática, que esta asignatura es la que presenta mayores dificultades en el contexto educativo, sobre todo en la comprensión y aplicación de los contenidos, tanto para estudiantes como para profesores, lo cual, se da porque es difícil vincular la teoría con la práctica en la vida cotidiana. Pues, los alumnos solamente se dedican a memorizar y ejecutar ejercicios en el aula, pero no pueden implementar el aprendizaje en una situación cotidiana, a lo que se suma que varios profesores que imparten esta materia no dominan los contenidos.

A partir de lo mencionado, López-Altamirano et al. (2020) aluden que, un profesor para controlar los contenidos relacionados con cualquier área y mucho más con la matemática, debe estar en constante formación y actualización, no solamente en lo teórico y curricular, sino también, en los procesos didácticos y pedagógicos que se ejecutan en el aula, solamente así, se podrá garantizar aprendizajes asertivos y significativos en todos los niveles de la educación.

Frente a esta situación, se cree conveniente hacer un diagnóstico relacionado con los contenidos teóricos-prácticos que estudian los futuros profesionales de la educación, específicamente en la enseñanza de las matemáticas, de esta forma, verificar si los profesores que se encuentran en formación tienen algunas debilidades, así, buscar alternativas con las que se pueda fortalecer y/o mejorar la comprensión y ejecución de lo aprendido en el aula en un contexto real.

Con base en los argumentos presentados en esta investigación, se desarrolla una valoración con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación de cuarto ciclo que están estudiando actualmente en la carrera de Educación en Ciencias Experimentales pero están cursando los estudios en la Universidad co-formadora Yachay Tech; para lo cual, se seleccionó algunas temáticas, de este modo, verificar si efectivamente los futuros profesores dominan algunos contenidos teóricos-prácticos en la matemática. Para esto se creó un instrumento con preguntas relacionadas con las siguientes temáticas:

- a) **Exponentes y radicales:** En este tema, se evidenció que, a pesar de que tienen fortalezas en su mayoría, los estudiantes no comprenden la relación directa que se presenta entre un exponente y una raíz.
- b) **Funciones:** En este contenido, al igual que el anterior, se observa que dominan en su mayor parte, sin embargo, los estudiantes no realizan una adecuada evaluación y composición de funciones.
- c) **Trigonometría:** En esta temática, se observa en un buen manejo, no obstante, se

considera necesario enfatizar en la aplicación de las razones trigonométricas, ya que, presentan más dificultad al momento de resolver, a pesar de ser un tema trascendental en el contexto del aula.

- d) **Límites:** En el instrumento aplicado se aprecia fortalezas en la conducción de este contenido, pero, los estudiantes presentan algunos errores en algunos aspectos básicos como el proceso que se debe implementar.

En los marcos de las observaciones anteriores, en relación con las necesidades y en correspondencia con la pandemia COVID-19, que ha influido en la enseñanza-aprendizaje e impactado en la ciencia y la sociedad (Giler-Velásquez, 2021), se cree conveniente desarrollar espacios de co-tutorías entre estudiantes que se encuentran en cuarto y octavo-noveno ciclo, con lo que se pretende no solamente aprender contenidos curriculares que deben dominar, sino también, fortalecer aspectos relacionados con el proceso de enseñar, sobre todo con los que están a punto de egresar al campo laboral de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Experimentales. Esto se suscita como parte de un proyecto de vinculación UNAE en la carrera de ECE, denominado 'TutoScience'.

Con base en lo mencionado se derivan algunos objetivos:

- Encontrar debilidades en el manejo de contenidos curriculares de los estudiantes que están cursando cuarto ciclo en la carrera de Educación en Ciencias experimentales de la Universidad Nacional de Educación mediante un cuestionario con temas curriculares matemáticos importantes para el desempeño en el aula.
- Diseñar co-tutorías entre estudiantes de octavo-noveno y cuarto ciclo de la carrera de Educación en Ciencias experimentales de la Universidad Nacional de Educación mediante encuentros virtuales para fortalecer debilidades encontradas en el diagnóstico y procesos didácticos metodológicos para enseñar.
- Ejecutar co-tutorías entre estudiantes de octavo-noveno y cuarto ciclo de la carrera de Educación en Ciencias experimentales de la Universidad Nacional de Educación mediante encuentros virtuales para fortalecer los contenidos curriculares relacionados con las temáticas seleccionadas.
- Interpretar de forma cualitativa la participación de los estudiantes de noveno (tutores) y de cuarto (tutorados) mediante el análisis de la interacción en las tutorías para evidenciar fortalezas y debilidades en el proceso.

De manera general, con esta investigación se pretende transformar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de contenidos curriculares y procesos pedagógicos-didácticos de los futuros profesionales de la educación, específicamente en las ciencias experimentales de la Universidad Nacional de Educación, como parte del proyecto de vinculación 'TutoScience'.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue diseñada bajo el paradigma socio-crítico y el enfoque cualitativo, pues, se propone *“promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, con la participación de sus miembros”* (Alvarado y García, 2008, p. 190). En este caso, estudiantes universitarios en proceso de formación.

En este proceso colaboraron 34 discentes en edades comprendidas entre 19 a 22 años, pertenecientes al cuarto ciclo de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales (ECE) de la Universidad Nacional de Educación que se encuentran en la Universidad de Investigación Experimental YACHAY TECH realizando la fase co-formadora, y alumnos de octavo-noveno ciclo que están en la UNAE culminando su formación.

En este contexto, el programa de tutorías se desarrolló en 3 fases:

Primera fase: Organización

Se inició con la formación de grupos de estudiantes voluntarios de noveno y octavo ciclo de la carrera de ECE, para el desarrollo de las tutorías. Así, el equipo de tutores, se subdividió en parejas o tríos para responder a una temática específica. Con ello, se eligió un coordinador, responsable de organizar temas administrativos con otros coordinadores, así como organizar el trabajo con el grupo de tutores, acompañar y supervisar las co-tutorías, antes, durante y después del proceso, además, mantener la comunicación con los estudiantes tutorados participantes del proyecto. Así mismo, se estableció un horario de trabajo acorde a la disponibilidad de tiempo de los tutores y tutorados.

Segunda fase: Planificación

Se planificó y aplicó una evaluación diagnóstica a los 34 estudiantes con el objetivo de conocer su situación inicial, referente a las temáticas bases a nivel teórico y práctico de las diferentes asignaturas a cursar en las universidades co-formadoras. De manera específica, en la asignatura de Cálculo I, se evaluó temas correspondientes a Fundamentos de Precálculo, Funciones polinomiales y racionales, Funciones exponenciales y logarítmicas y Límites; este instrumento fue validado por los docentes de la asignatura participantes en la carrera de ECE, a partir de la recomendación y uso de libro de Precálculo de J. Stewart.

A partir del análisis de resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, se obtuvo que, los estudiantes de cuarto ciclo de ECE de la Universidad de Investigación Experimental YACHAY TECH, cuentan con deficiencias relacionadas con Exponentes y Radicales, Funciones, Trigonometría y Límites. Dichas carencias, guardan correspondencia con los constantes descuidos en el desarrollo de procedimientos, así como la omisión de pasos de resolución de ejercicios, lo que se resume en la falta de claridad en la implementación de conceptos base para la asignatura de Cálculo I.

Lo anterior, permitió a los tutores elaborar planificaciones acordes a las dificultades presentadas en el análisis de la evaluación diagnóstica con base en la estructura generada por los coordinadores de cada grupo por ciclo académico.

Tercera fase: Ejecución

Cada tutor reguló las actividades a trabajar dentro de las tutorías virtuales por el lapso de dos semanas en el horario de 20H00 a 22H00, una vez por semana, en donde, mediante herramientas digitales tales como PowerPoint, Zoom, Google Drive, Google Forms, se fomentó la participación y comunicación conjunta para llevar a cabo el proceso de co-tutoría. A esto se suma estrategias de aprendizaje activo como el trabajo colaborativo.

Adicionalmente, los recursos creados y utilizados en las co-tutorías, tales como presentaciones, grabaciones, textos, vídeos, entre otros, se guardaron en una base de datos debidamente organizada, esto permite tener un repositorio de consulta de todo el proceso. Todo esto, con el objetivo de vincular a los estudiantes con dificultades de conexión, de tal forma que, puedan acceder a las clases y los materiales de manera asincrónica y las veces que crean necesario.

Planificaciones

Co-Tutoría 1

Objetivos

- Reconocer exponentes enteros (base negativa y positiva, exponente cero, positivo y negativo) desde la notación exponencial y leyes de exponentes.
- Reconocer conceptualmente la relación entre una potencia y raíz, además de las propiedades de raíces.
- Aplicar las diferentes leyes de exponentes y radicales en la resolución de problemas con números enteros y racionales, para desarrollar el pensamiento lógico y crítico.
- Entender la relación directa de las raíces como potencias con exponentes racionales.

Anticipación

- Lluvia de idea sobre características de exponentes y radicales ¿qué son? ¿cómo se expresan?, ejemplos.

Construcción

- Revisión de definiciones y explicación práctica de exponentes (con simplificación de expresiones) y las leyes para trabajar con estos.
- Explicación conceptual de radicales con especial atención a raíces cuadradas.
- Explicación práctica de las propiedades de raíces n .

Consolidación

- Desarrollo de ejercicios relacionados a exponentes y radicales con plataforma Kahoot.
- Retroalimentación de dudas presentadas por los estudiantes ante la revisión de los temas estudiados.
- Asignación de ejercicios para resolver en casa.

Co-Tutoría 2

Objetivos

- Identificar cada lado de un triángulo rectángulo Teorema de Pitágoras Razones trigonométricas. Seno, Coseno, Tangente.
- Resolver problemas a través de triángulos rectángulos.

Anticipación

- Lluvia de ideas sobre la utilización de la trigonometría en la vida cotidiana y su importancia.

Construcción

- Explicación conceptual de la trigonometría, su aplicación y sus gráficas.
- Construcción de la tabla de razones trigonométricas a partir de un triángulo rectángulo.

Consolidación

- Desarrollo de ejercicios relacionados a las razones trigonométricas.
- Retroalimentación de dudas presentadas por los estudiantes ante la revisión de los temas estudiados.
- Asignación de ejercicios para resolver en casa.

Resultados

Las co-tutorías enfocadas en la asignatura de cálculo I se dictaron por tres tutores: 2 de octavo y 1 de noveno en aproximadamente dos horas por semana. En el caso de la primera, el tema que se estudió fue exponentes y radicales, para esto, se contó con la participación de 24 tutorados vinculados al proyecto, los mismos que, se desarrollaron activamente en las diferentes etapas de la

co-tutoría que involucraron actividades de participación grupal (trabajo colaborativo), resolución de ejercicios con base en razonamiento lógico y el uso de una plataforma interactiva; mientras que en la segunda, relacionada con el tema de trigonometría, participaron 13 alumnos, los cuales, mostraron una fuerte interacción durante el proceso reflejado en el interés y la comprensión del tema estudiado mediante trabajo colaborativo.

A manera de interpretación de los tutores, la co-tutoría se considera una práctica válida y eficiente, ya que, este proceso fortalece aspectos teóricos y metodológicos no solamente en los tutorados, sino también en los tutores, esto guarda relación con lo que afirma Quezada (2017), quien explica que el proceso de tutoría permite gestionar y fortalecer el aprendizaje de los actores que intervienen en ella. Con respecto a los tutorados se pudo observar que se genera interés por el aprendizaje de la asignatura de Cálculo I, lo que se complementa con la experiencia de los tutores, quienes fortalecen su forma de enseñar en correspondencia con su estilo de enseñanza; sin duda, los temas estudiados son de suma importancia para alcanzar el éxito académico en la universidad de investigación Experimental YACHAY TECH y posteriormente en el contexto laboral.

CONCLUSIONES

En esta investigación se encontró algunas debilidades relacionadas con el manejo de contenidos curriculares de los estudiantes que están cursando cuarto ciclo en la carrera de Educación en Ciencias experimentales de la Universidad Nacional de Educación, específicamente en temáticas relacionadas con exponentes, radicales, funciones, trigonometría y límites. De esto se destaca que, si bien es cierto, en su mayor parte los alumnos dominan los temas de estudio existe algunas limitaciones en la aplicación del procedimiento, lo cual, influye en la resolución errada de los ejercicios; esto podría incidir negativamente al momento de enseñar, no solamente en el campo teórico, sino también en el motivacional.

Además, se diseñó y ejecutó co-tutorías entre estudiantes de octavo-noveno y cuarto ciclo de la carrera de Educación Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación, para esto se desarrollaron encuentros virtuales sincrónicos en una plataforma en línea, los cuales, a partir de las interpretaciones de los tutores lograron fortalecer debilidades encontradas en el diagnóstico y procesos didácticos metodológicos para enseñar.

De este proceso, es importante mencionar que las co-tutorías se fundamentaron con base en los contenidos que los estudiantes requerían fortalecer, por tal razón, en la planificación se consideraron metodologías activas. No obstante, es preciso recalcar que es una percepción personal de los investigadores, pues no se evaluó el proceso luego de ejecutarlas, ya que es un proyecto que se encuentra en desarrollo.

Del mismo modo, se interpretó de forma cualitativa la participación de los estudiantes tutores y tutorados. De esto se resalta que existe una gran acogida por parte de los estudiantes que necesitaban fortalecer contenidos teóricos, y se aprecia una gran satisfacción de los alumnos que implementaron las metodologías activas en la co-tutoría al momento de enseñar, pues brinda la

posibilidad de ejercitar de forma real las estrategias didácticas y metodológicas asimiladas en su formación con sus propios compañeros.

Finalmente, se concluye que este proyecto de investigación TutoScience impulsa la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje, pues son beneficiados todos los estudiantes, tanto los que se encuentran en mitad de su formación como los que están a punto de salir al ámbito laboral, de esta forma, se pone en práctica y fortalece aspectos relacionados no solamente con lo teórico y/o metodológico, sino, temáticas más profundas como inteligencia emocional, motivación, autoestima, autoconcepto, entre otros; aspectos indispensables en la formación integral del profesional de la educación.

REFERENCIAS

Alvarado, L., y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Conforme, S. y Mendoza, F. (2022). *El pensamiento lógico-matemático del estudiantado. ¿Un asunto didáctico?* *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 408-421. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2776>

Giler-Velásquez, L. (2021). *La enseñanza virtual de matemática en la Educación Universitaria en el Ecuador*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(7), 566-583. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i7.2871>

López-Altamirano, D.; Gómez-Morales, M.; Mayorga-Alvarado, F.; Paredes-Ojeda, M.; Paredes-Ojeda, W.; Mendoza-Bozada, C.; Portero-López, A.; Martínez -Pérez, S.; Santana-Quevedo, K., y López-Altamirano, D. (2020). *Formación continua docente: Un estudio cualitativo en los docentes de matemática en Ecuador*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 369-388. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Currículo de EGB, BGU de matemática*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/MATE_COMPLETO.pdf

Salazar, J. (2021). *Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y la actividad física y deportiva [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]*. Archivo digital. https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/12308/1/TDUEX_2021_Salazar_Molina.pdf#page=1

Pupiales, B. (2020). Disminuir la deserción de estudiantes: un estudio etnográfico sobre la tutoría en la Universidad Técnica de Lisboa, Portugal. Diversitas, 16(2), 259-270.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8391720>

Quezada, C. (2017). Las tutorías en la educación superior. UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 4(3), 376-391.
<http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/439>

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 3: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



MsC. Shirley Julie Moreno Suárez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6049-997X>

Candidata a Doctor en Educación con énfasis en Investigación, Universidad Metropolitana de Panamá, Magister en Criminología y Victimología de la Dirección Nacional de Escuelas, Docente del Ministerio de Educación Nacional.

PhD. Saúl Gonzalo Galindo Cárdenas

uladcc2018@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9169-5957>

Docente investigador PhD, en educación, Magister en educación, Doctorando en ciencias contables, especialista en docencia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Abogado, Contador.

Cómo citar este texto: Artículo de Investigación.

Moreno Suárez, SJ. Galindo Cárdenas, SG. (2022). El lenguaje de la desesperanza en el sector educativo: una reflexión crítica desde la teoría de Humberto Maturana. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 316-334. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 9 de julio 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 20 de agosto 2022.

Dialnet

LatinREV
Revista Latinoamericana de Estudios en Ciencias Sociales

CiteFactor
Academic Scientific Journals

DRJI

latindex

MIAR
Matriz de información para el
Análisis de Revistas

REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

EuroPub

ROAD

IDEAS

Academic
Resource
Index
ResearchBib

Google
Scholar

EconPapers

Academic Accelerator

Publicado: diciembre 2022.



EL LENGUAJE DE LA DESESPERANZA EN EL SECTOR EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA TEORÍA DE HUMBERTO MATURANA

THE LANGUAGE OF DESPERANZA IN THE EDUCATIONAL SECTOR: A CRITICAL REFLECTION FROM THE THEORY OF HUMBERTO MATURANA

Shirley Julie Moreno Suárez
Magister en Criminología y Victimología de la Dirección Nacional de Escuelas, Docente del Ministerio de Educación Nacional. Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6049-997X>

Saúl Gonzalo Galindo Cárdenas
PhD. en educación, Magister en educación. Abogado. Contador. Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9169-5957>
uladcc2018@gmail.com

Correspondencia: uladcc2018@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación definió algunos aspectos relacionados con el lenguaje de la desesperanza alrededor del sector educativo y desde una mirada reflexiva permitiera identificar como se está realizando el abordaje desde las instituciones educativas y los espacios de aprendizaje. Entendiéndose este constructo, como parte de la dimensión emocional del ser humano que le permite su desarrollo, interacción, percepción del entorno y además la capacidad para hacer frente a los sucesos tanto de la cotidianidad como aquellos inesperados. Metodología: El estudio fue enfoque cualitativo y de tipo analítico descriptivo, en el que se toman aspectos relevantes en el campo educativo, a partir de diferentes teóricos, que son contrastados con la teoría de Humberto Maturana. Objetivo: Concientizar y generar reflexiones de interés educativo y social sobre la importancia de comprender, entender y validar el estado de desesperanza en los estudiantes, en especial de aquellos que se encuentran en la preadolescencia, dado que puede existir afectaciones a nivel de su salud mental y física como un ser integral. Resultados: La desesperanza es un estado poco abordado hasta el momento al interior de las instituciones educativas, y de esta forma no se evidencia un abordaje para su validez y que no genere secuelas en la etapa de desarrollo del adolescente. Conclusión: La desesperanza es un estado que abre una puerta significativa al deterioro de la salud mental de los adolescentes, es por ello su importancia por medio de la biopedagogía se realice un abordaje al interior de las instituciones educativas potencializando su desarrollo psicológico, emocional y físico en la preadolescencia como herramienta preventiva.

Palabras clave: lenguaje, desarrollo, adolescente, pedagogía, educación, escuela.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

THE LANGUAGE OF DESPERANZA IN THE EDUCATIONAL SECTOR: A CRITICAL REFLECTION FROM THE THEORY OF HUMBERTO MATURANA

Abstract

The present investigation defined some aspects related to the language of hopelessness around the educational sector and from a reflective perspective, it would allow identifying how the approach is being carried out from educational institutions and learning spaces. Understanding this construct, as part of the emotional dimension of the human being that allows their development, interaction, perception of the environment and also the ability to deal with both everyday events and unexpected ones. Methodology: The study was a qualitative and descriptive analytical approach, in which relevant aspects in the educational field are taken, from different theorists, which are contrasted with the theory of Humberto Maturana. Objective: To raise awareness and generate reflections of educational and social interest on the importance of understanding, understanding and validating the state of hopelessness in students, especially those who are in pre-adolescence, since there may be affectations at the level of their mental health and physics as an integral being. Results: Hopelessness is a state that has not been addressed so far within educational institutions, and thus there is no evidence of an approach for its validity and that it does not generate sequelae in the adolescent's development stage. Conclusion: Hopelessness is a state that opens a significant door to the deterioration of the mental health of adolescents, which is why it is important through biopedagogy to carry out an approach within educational institutions, potentiating their psychological, emotional and physical development. in preadolescence as a preventive tool.

Keywords: language, adolescent development, pedagogy, education, school.

A LINGUAGEM DE DESPERANZA NO SETOR EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA A PARTIR DA TEORIA DE HUMBERTO MATURANA

Resumo

A presente investigação definiu alguns aspectos relacionados à linguagem da desesperança em torno do setor educacional e, a partir de uma perspectiva reflexiva, permitiria identificar como está sendo realizada a abordagem a partir das instituições formadoras e espaços de aprendizagem. Entendendo este construto, como parte da dimensão emocional do ser humano que permite seu desenvolvimento, interação, percepção do meio e também a capacidade de lidar tanto com os acontecimentos cotidianos quanto com os inesperados. Metodologia: O estudo teve uma abordagem analítica qualitativa e descritiva, na qual são levantados aspectos relevantes no campo educacional, de diferentes teóricos, que são contrastados com a teoria de Humberto Maturana. Objetivo: Sensibilizar e gerar reflexões de interesse educativo e social sobre a importância de compreender, compreender e validar o estado de desesperança nos alunos, especialmente os que se encontram na pré-adolescência, uma vez que pode haver afetações ao nível da sua saúde mental e a física como um ser integral. Resultados: A desesperança é um estado que não foi abordado até o momento nas

instituições de ensino e, portanto, não há evidências de uma abordagem para sua validade e que não gere sequelas na fase de desenvolvimento do adolescente. Conclusão: A desesperança é um estado que abre uma porta significativa para a deterioração da saúde mental dos adolescentes, por isso é importante através da biopedagogia realizar uma abordagem dentro das instituições de ensino, potencializando seu desenvolvimento psicológico, emocional e físico. uma ferramenta preventiva.

Palavras-chave: linguagem, desenvolvimento do adolescente, pedagogia, educação, escola.

LE LANGAGE DE DESPERANZA DANS LE SECTEUR ÉDUCATIF : UNE RÉFLEXION CRITIQUE À PARTIR DE LA THÉORIE DE HUMBERTO MATURANA

Résumé

La présente enquête a défini certains aspects liés au langage du désespoir autour du secteur éducatif et, dans une perspective réflexive, elle permettrait d'identifier comment l'approche est menée à partir des institutions éducatives et des espaces d'apprentissage. Comprendre ce construit, comme faisant partie de la dimension émotionnelle de l'être humain qui permet son développement, son interaction, sa perception de l'environnement et aussi sa capacité à faire face aux événements quotidiens et aux imprévus. Méthodologie: L'étude était une approche analytique qualitative et descriptive, dans laquelle les aspects pertinents dans le domaine de l'éducation sont pris, de différents théoriciens, qui sont en contraste avec la théorie de Humberto Maturana. Objectif: Sensibiliser et générer des réflexions d'intérêt éducatif et social sur l'importance de comprendre, comprendre et valider l'état de désespoir chez les élèves, en particulier ceux qui sont en préadolescence, car il peut y avoir des affectations au niveau de leur santé mentale et la physique comme un être intégral. Résultats : Le désespoir est un état qui n'a pas été abordé jusqu'à présent dans les institutions éducatives, et il n'y a donc aucune preuve d'une approche pour sa validité et qu'il ne génère pas de séquelles dans le stade de développement de l'adolescent. Conclusion : Le désespoir est un état qui ouvre une porte importante à la détérioration de la santé mentale des adolescents, c'est pourquoi il est important à travers la biopédagogie de mener une approche au sein des institutions éducatives, potentialisant leur développement psychologique, émotionnel et physique à la préadolescence comme un outil de prévention.

Mots-clé: langage, développement de l'adolescent, pédagogie, éducation, école.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de lenguaje, el concepto se refiere desde los presocráticos a “(...) *aquel animal racional que tenía la capacidad de hablar y al hablar reflejaba lo que había en el universo*” (Ferrater Mora, 1990). El lenguaje de acuerdo con los filósofos es aquella estructura inteligible que permite conectarse con la realidad. La esperanza por su parte se ha visto ligada más a conceptos teológicos, pero se entiende como lo positivo, aquello que te encamina y te da la confianza de llegar a algo más allá (Ferrater Mora, 1990). En una concepción moderna más psicológica, la esperanza se entiende

como la adquisición de un bien con probabilidad de alcanzarlo.

De acuerdo con lo anterior, al referirse al lenguaje de la desesperanza se observa que las definiciones se centran en la percepción que se tiene frente a la realidad y como se asume esta. El lenguaje de la desesperanza se centra sobre todo hoy en día cuando por diversos factores sociales, económicos y de salud, han tenido una fuerte repercusión sobre la vida humana, tanto a nivel individual como familiar y de comunidad. Esta afectación, ha alcanzado a las personas de todos los niveles y todas las edades y se percibe en la cotidianidad a partir de las diferentes expresiones de lenguaje tanto verbal como corporal.

En este trabajo, se aborda la desesperanza de acuerdo con Beck, et. al (1974), como “(...) *un sistema de esquemas cognitivos con expectativas negativas del futuro*”. La persona que está desesperanzada cree que nunca va a poder salir adelante por sí misma y que nunca va a tener éxito en la vida ni podrá alcanzar sus metas. Otro aspecto importante que consideran Quintanilla, et. al (2003) es que la desesperanza “(...) *es un estado anímico que tiene que ver con la actitud y percepción que la persona tiene sobre los acontecimientos venideros; esa actitud la condiciona y la va a orientar hacia un comportamiento determinado*” (Balladares, 2018).

No obstante, en este trabajo se intenta abordar desde una comprensión biológica cultural en base a las ideas o teorías expuestas por Humberto Maturana (1994), quien plantea la desesperanza como: el estado que atraviesa una persona ante una situación con la cual no se está asociada, relacionada o familiarizada y su percepción ante la misma. Adicionalmente, se expone las características que presentan los preadolescentes (personas entre los diez a catorce años) tanto físicas como emocionales y los aspectos más importantes de su desarrollo evolutivo y como estos afectan su comportamiento y manera de percibir la vida y las relaciones con otros tales como su familia, pares y entorno educativo.

Otros conceptos que se plantean son el de la salud entendida como el estado de bienestar que abarca tanto la salud física como la mental y emocional. Por último, se correlaciona la información con investigaciones previas realizadas, de esta forma comprender de conceptos, se realizó un abordaje a investigaciones las cuales relacionan la teoría de Maturana particularmente, por un lado, aquella que se refiere al entendimiento de la dimensión emocional en la sociedad que abarca la desesperanza y por otro lado la que se relaciona con los paradigmas de aprendizaje y su relación con las teorías educativas actuales y como éstas inciden en el lenguaje de la desesperanza en los preadolescentes.

Metodología

El método utilizado es de enfoque cualitativo de tipo analítico descriptivo, entendido como un proceso inductivo que se desarrolla en un ambiente particular, del cual se extraen datos que buscan cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada.

De acuerdo con Hernández (2003), es el que utiliza la “(...) recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación”. Los fines cualitativos particulares en este trabajo son la descripción de la percepción y/o experiencias de los alumnos acerca de la desesperanza, así como la descripción y análisis de las necesidades que los mismos presentan ante este constructo.

Para lo anterior, se utilizarán técnicas de recolección de datos tales como la observación no estructurada, entrevistas, cuestionarios entre otros teniendo en cuenta como unidad de observación los alumnos preadolescentes del plantel educativo. Es una investigación de corte descriptivo en el que el enfoque es identificar y caracterizar de forma analítica la concepción acerca del lenguaje de la desesperanza en el contexto educativo.

Desarrollo

Lenguaje de la desesperanza

El lenguaje de la desesperanza se manifiesta en expectativas negativas sobre el presente y/o futuro, donde prevalecen los sentimientos de incredulidad y desesperación que resultan en expresiones de no tener o no poder tales como nunca tener éxito en nada, no poder conquistar las metas y nunca poder resolver los problemas. Este tipo de pensamientos y/o creencias puede comprometer tanto salud mental de la persona, como su forma de interactuar con su entorno social, generando dificultades en la realización de sus actividades a lo largo de la vida. Desde el aspecto conceptual la desesperanza es una emoción que se explica como un constructo tanto psicológico, como cultural y pedagógico que nace en el interior del ser humano al no poder ver la realización de sus deseos y/o propósitos.

De acuerdo con Morales et. al (1999) la desesperanza es un sentimiento que se genera al no encontrar alternativas de solución que den respuesta a un determinado evento o el no tener expectativas hacia el futuro ni sentimientos de trascendencia y que pueden conducir al suicidio. Por otro lado, Yagosesky (2009) define la desesperanza como la percepción de una imposibilidad de idea de logro donde no hay nada que hacer, se ve como una resignación forzada y un abandono de los sueños.

Es allí donde una investigación realizó un abordaje a poblaciones vulnerables especialmente adolescentes, donde se evidenciaba una presunta afectación en su desarrollo personal por factores asociados a su núcleo familiar y la desesperanza que este generaba. La metodología utilizada fue correlacional, enfoque cuantitativo de diseño no experimental. La muestra fue de 122 estudiantes universitarios, aplicando el test de desesperanza aprendida de Beck, la cual mide en 3 dimensiones: pérdida de la motivación, expectativa sobre el futuro y percepción de la disfunción familiar. Uno de sus principales hallazgos fue es la correlación entre la desesperanza aprendida y las dificultades que se evidencian durante su desarrollo al interior del núcleo familiar.

En conclusión, existen factores externos que influyen en la estructura de su psique en los

estudiantes, incrementando los riesgos de la salud emocional y psicológica, dificultando potencializar las competencias y mejoras en la calidad de vida (Zumarán Alayo & Meneses La Riva, 2021)

Hokoda & Finchan (1995, como se citó en Lourdes, 2012,) plantean que la desesperanza por lo general, tiene su origen en el entorno familiar y además que se refuerza en un medio escolar caracterizado por experiencias negativas tales como el rendimiento, las relaciones entre pares o las dificultades con los docentes. Lo cual produce que no se generen respuestas positivas hacia las necesidades de reconocimiento, valoración y motivación del estudiante, lo que se va manifestando en percepciones y creencias negativas acerca de sí mismo y continúan reforzando el sentimiento de incapacidad, impotencia y falta de control, que afecta de forma directa el desempeño y puede resultar en una situación de abandono o deserción escolar.

Desde un punto de vista existencial, se entiende la desesperanza como la frustración que se genera al no alcanzar el logro que se caracteriza por la duda en cuanto al sentido de la vida y genera un vacío existencial manifestado en tedio, percepción de falta de control de la vida y ausencia de metas vitales (Frank, 2001). Gómez (2018) plantea que es un estado en el que el individuo no emite respuestas para evitar la estimulación aversiva, ya sea porque no encuentra ningún reforzador ante la conducta de escape, o bien porque le es imposible escapar.

La desesperanza se origina principalmente en el sentimiento de frustración al no lograr lo que se desea y son múltiples los factores detonantes, algunos de ellos son la muerte, la ausencia, los cambios tanto físicos como emocionales en el desarrollo humano, las interacciones con el entorno y en los contextos latinos, los problemas socioeconómicos generados por la desigualdad social, los problemas de orden público, la desaparición forzada, el desplazamiento, entre otros.

Por lo que se puede resumir, que la desesperanza se puede encontrar en factores socioculturales, económicos, relacionales y familiares y eso significaría en tener un entorno poco favorable para un adecuado desarrollo humano.

Desarrollo preadolescente

De acuerdo con Piaget (1981), a partir de la teoría del desarrollo cognitivo y la construcción de estructuras propias del sujeto referente a la asimilación y la asociación; en el desarrollo de la adolescencia inicia con el estadio de las operaciones formales que es el último, según en su estructura de desarrollo cognitivo. En este estadio, el sujeto tiene:

“(...) la lógica proporcional construida a partir de los 12 a 15 años y no es más que consecuencia inmediata de la lógica de las neuronas, basado en el resultado de una serie de construcciones y sucesiones que han sido preformadas” (Piaget, 1981).

Este desarrollo atiende al razonamiento hipotético-deductivo donde se pueden pensar soluciones con base a ideas abstractas e hipótesis.

En esta etapa según Galimberti (2002), es un periodo del desarrollo humano que va desde el décimo hasta el décimo tercer año y que se caracteriza, porque el grupo asume un significado más preciso de defensa frente al adulto y de primera comprobación de las diferencias sexuales, constituyéndose transitoriamente como grupo del mismo sexo en respuesta a una necesidad de profundizar y de confirmar las propias tipificaciones sexuales.

Acevedo (2000), define la etapa preadolescente como el momento en el cual los jóvenes dejan atrás su niñez y empiezan a tener cambios hormonales, de actitudes y de valores. Aunque no se evidencian cambios físicos, el cerebro empieza ser estimulado por las hormonas que producen los cambios de actitud; el primer cambio observado es el olvido de cosas que antes no olvidaban., la preocupación por ellos mismos, el mucho interés por las relaciones de la misma edad, la irritabilidad generada por su exceso de energía, se generan sentimientos de impotencia debido a que no son niños, pero tampoco son lo suficientemente autónomos e independientes.

En la investigación realizada en el año 2012, devela una situación que se evidencia al interior de las aulas de clase y son los comportamientos en los adolescentes y jóvenes. Se estableció que los principales trastornos del comportamiento se clasificaron en dos situaciones. Una de ellas hizo referencia al exceso o ausencia de una conducta grupal. Las consecuencias de esas conductas fueron estados de ansiedad y agresividad, dependiendo su trastorno comportamental, la mayoría son respuestas que los adolescentes y niños realizaron con su lenguaje, ya que viene implícito desde el hogar o es un mecanismo de defensa que adquirieron por diversos sucesos en el hogar e institución educativa (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012).

Una de las más recurrentes fue la agresividad, fue un estado emocional que se enfocaba en tener un estado de ira con los compañeros a causa de palabras, lenguajes y actos que conllevan a una perturbación. Se establece un diagnóstico, realizando un feedback para facilitar los estados de conducta en los momentos que suceden situaciones directas e indirectas de los estudiantes en momentos donde no tienen control pleno de su conducta. Resultados obtenidos en la observación con el feedback en los niños y adolescentes en el aula educativa y su conducta comportamental, se tuvo en cuenta que cada adolescente y niño, tienen vivencias diferentes con características determinadas.

Concluyendo el trastorno en un sitio como el aula de clase, donde se pudo tener libertades al expresarse y comportarse en grupo. Ya que se encuentran en un estado de normalidad al comenzar a interactuar, siendo ésta la mejor manera de comprenderlos y tratarlos (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012).

En el periodo de la adolescencia el cerebro aún se está desarrollando, es adaptable y necesita ser moldeado y modelado, por lo cual es sumamente sensible. Por ello, la experiencia durante este periodo vital es fundamental. Este desarrollo varía debido a la diversidad entre individuos. Adicionalmente, los cambios de comportamiento durante la adolescencia se deben a las modificaciones que se producen en el cerebro ya que se presenta altos índices de dopamina, tanto en la corteza prefrontal como en estructuras subcorticales, lo que se asocia con el aumento de

conductas relacionadas con la búsqueda del placer.

En otras palabras, los adolescentes pueden comprender la lógica en los planteamientos de los adultos, pero, aun así, no pueden evitar hacer lo que no deberían (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012).

Esta dinámica entre el sistema hormonal y el sistema de control se denomina sistema socioemocional y fija la conducta efectiva del adolescente ante cada evento o situación que le presente su entorno (De Caro, 2013). Krauskopf (1999) plantea, que, él preadolescente presenta algunos cambios bio-sico-sociales tales como el surgimiento de una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes, el ánimo inicialmente es fluctuante con una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores.

La pérdida del cuerpo infantil implica la necesidad de dejar atrás las modalidades de ajuste de la niñez, abandonar identificaciones infantiles y encontrar nuevas orientaciones de conducta que son influenciadas por las fortalezas y debilidades del sistema familiar que contribuyen a la interpretación de los hechos y a la perspectiva que orienta las reacciones.

En cuanto al desarrollo emocional, Ortiz (2000, como se citó en Colom et al., 2009) plantea que, el adolescente presenta una serie de características tales como: aumento en el conocimiento acerca del efecto que tienen sus estados afectivos, en el modo de percibir y en la realización de actividades y tareas; observa que una persona puede motivar simultáneamente emociones contrarias y esto no anula los sentimientos hacia la misma; desarrollo de una mayor comprensión de las emociones de los demás; mayor capacidad para indagar y recabar información sobre las personas a la hora de inferir y explicar emociones complejas; se presenta autorreflexión y competencias cognitivas.

Salud integral (Mental, Psicológica, Emocional, Física)

La OMS ([Organización Mundial de la Salud]. 2018) define la salud integral como *“el estado de bienestar físico, emocional y social de un individuo”*. En cuanto a la salud mental se entiende como el estado de bienestar donde el individuo puede desarrollar sus capacidades y tiene la habilidad de enfrentarse al estrés de la cotidianidad, a trabajar de forma productiva y a contribuir a su comunidad. Por lo cual, la salud mental es la base del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad.

Frente a lo anterior, la salud mental se determina por aspectos sociales, psicológicos y biológicos, es decir las presiones persistentes de los anteriores se pueden constituir en riesgos y detonantes para una mala salud mental. En otras palabras, aspectos tales como pobreza, bajo nivel educativo, cambios sociales rápidos, condiciones de trabajo agobiantes, discriminación (ya sea de género o social), modos de vida poco saludables, riesgos de violencia, mala salud física y violaciones de los derechos humanos, son detonantes para generar una salud mental alterada, lo cual se exagera si existe factores de la personalidad y psicológicos específicos que hacen que una persona

sea más vulnerable a los trastornos mentales.

A partir de ese contexto, se debe fomentar desde las diversas instituciones la salud mental reflejada en acciones que implementen entornos y condiciones de vida, que propicien la salud mental y permitan que las personas adopten y mantengan modos de vida saludables. Se debe tener en cuenta, que los términos salud, mental, psicológica y emocional son en algunos casos intercambiables y que sus diferencias radican en la percepción histórica y social, así como también el de la corriente epistemológica particular; también se pueden ver los dos últimos como evolución o especialización del término salud mental.

Según informes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia, existen variables asociadas a la ideación suicida y esta se evidencio con mayor frecuencia en los adolescentes, una desesperanza estructurada. Factores que influyen en el desarrollo integró de los adolescentes, generando la construcción de pensamientos de un mundo caótico o la no identificación del lugar. Estadísticas de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia (Forensis) revelan que el suicidio en el año 2010 fue de un total de 333 casos, en el 2021 un total de 301 casos, en el 2012 un total de 325 casos, en el 2013 un total de 300 casos y en el 2014 un total de 293 caso de suicidios consumado en preadolescentes y adolescentes (Forensis, 2014).

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano donde se inicia por naturaleza un conflicto interno neuronal, donde se confrontan sus vivencias de infancia, modelos de crianza, el confrontar sus ideales (Andrade, 2012, p712)

Los estilos de aprendizaje sociales son interiorizados y son parte de su desarrollo integro, constructos en su personalidad que determinan el modo de percibir e interpretar el mundo, una etapa en la cual se transita hacia la edad adulta, determinando una estructura psicoemocional positiva y/o negativa. Es por ello que al hablar de tránsito se debe abordar la salud psicológica que hace referencia al término de estado de ecuanimidad que consiste en una predominancia de al menos el sesenta por ciento en el tiempo de algunas de las siguientes características: sentirse libre, es decir tranquilo, sereno y contento; ser autónomo, realización de aspiraciones tanto en planes como acciones afectivas y sentir que se lleva una vida satisfactoria en un sesenta por ciento durante mínimo seis meses (Murqueta, 2019).

Por otro lado, la salud emocional hace referencia al manejo responsable de los sentimientos, pensamientos y comportamientos; mediante el reconocimiento, aceptación, integración y aprovechamiento de la energía vital (Velázquez, s.f.). Con respecto a la salud física se entiende como el óptimo funcionamiento fisiológico del organismo, es el estado general en el que los individuos se encuentran en buen estado tanto físico como mental y emocional sin el padecimiento de ninguna enfermedad. También hace referencia a estudios relacionados con la alimentación, nutrición, actividad física y educación acerca de cómo mantener un estado de vida saludable (Velázquez, s.f.).

Teoría De Humberto Maturana

Humberto Maturana expone varios postulados relacionados con el ser humano, su desarrollo, interacciones emociones y lenguaje. Entre ellas, se encuentra en primer lugar y uno de sus aportes más representativos el de la teoría de autopoiesis celular (Maturana y Varela, 1984), entendida, como una red metabólica en la naturaleza que proporciona componentes estructurales a la misma y que contiene una membrana definida en un espacio y que dentro de la misma red y toma parte en el entramado de producción de la propia red.

En otras palabras, su significado se centra en el hacer y el ser de un sistema, que se produce a sí mismo de forma continua en forma de una organización autopoieticas, en la cual sus componentes moleculares se encuentra dinámicamente relacionados en una red de interacciones continuas que se les denomina metabolismo celular y que se caracteriza porque coloca sus propios bordes o fronteras para diferenciar del medio que le rodea, lo que les permite establecerse como unidades autónomas o autopoieticas.

Lo anterior, lo relaciona con lo social y plantea que los sistemas sociales se dan por una organización y adaptación de un grupo de seres vivos que generan con su actuación una red de interacciones recurrentes y permanentes, de tal manera, que los fenómenos que se producen en ellos no se pueden distinguir en su forma y manera de generación y son consideraciones de aplicabilidad universal válidas para cualquier tipo de sistema social, incluyendo las sociedades humanas (Maturana, 1996).

Otras consideraciones que complementan los enunciados pasados, es que el ser humano en constitución es social, donde lo genético solo funda lo humanizable y para ser humano hay que crecer entre humanos, por lo cual, las conductas cotidianas determinan el modo de relación entre sus miembros y el aprendizaje de aquellos que crecen en ese medio. Por ello, este autor también plantea que el sistema social humano se funda en el amor, que es el que une a sus miembros y al mismo tiempo es el que permite la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano, junto al otro. En otras palabras, es siempre ir con otro y sobre todo con el que se ama.

De acuerdo con lo anterior, se logra que nazca una conducta cooperativa y no de competencia, ya que ésta última es antisocial porque consiste en la negación del otro, en negar la ayuda, por el contrario, en generarse apegos y deseos de posesión y por ende en la apropiación y/o sobrecarga de recursos, privando al otro de lo que le correspondería y generando los problemas sociales que nacen en las incongruencias de la convivencia que los ciega ante sí mismos y ante el mundo. De la cual, se puede salir si se quiere a través de la ética, entendida como la seriedad de la acción frente a cada situación, partiendo de la aceptación de la legitimidad de todo ser humano, como otro en su totalidad con semejanzas y diferencias, a través del lenguaje que es el que da a ser humano su dimensión espiritual mediante la reflexión de sí mismo y del otro.

En cuanto al lenguaje, Maturana lo entiende como el fluir de las interacciones recurrentes que componen un sistema coordinado, conductual que tiene lugar no en el cuerpo sino en el espacio de coordinaciones donde cualquier conducta, gesto o postura es parte del lenguaje en la medida en que

pertenece a ese fluir recursivo. Las palabras se entienden, como formas de coordinaciones conductuales y consensuales, que se relacionan con un momento en la historia donde se desarrollan y que a partir de esta participación, en el lenguaje se pueden activar cambios estructurales en las interacciones, es decir, lo que se hace a través de la palabra o lenguaje afecta la dinámica corporal lo que a su vez afecta el lenguaje que se puede dar en muchas dimensiones de acuerdo con la multidimensionalidad de la dinámica de interacciones que desarrolla el ser humano.

Se puede concluir que el quehacer humano se da en el conversar independientemente de su dominio experiencial, pero que siempre implica el área emocional, lo que genera un sin número de conversaciones en respuesta a la cantidad de entrelazamientos del emocionar y el lenguaje. Algunas de esas conversaciones son: la de una cultura que se entiende como una red de conversaciones que especifica un modo de vivir, de actuar, de emocionar, y de crecer. A partir los anteriores; la de cada sistema de convivencia en el que en la cotidianidad y la emoción determina el espacio básico de las acciones en que se surgen las relaciones interpersonales.

Se entiende entonces, que las conversaciones dan origen y se retroalimentan de dinámicas emocionales recurrentes que generan acciones contradictorias; como ejemplos se encuentran: las conversaciones de acusación implícita del otro que si es ocasional puede ser reflexiva, pero si es recurrente no es reflexiva y genera sufrimiento, al oscilar entre la mutua aceptación o el mutuo rechazo; las conversaciones de autodesprecio las cuales si son recurrentes interfieren con la calidad del propio quehacer independientemente donde se encuentre.

En conclusión, el sufrimiento surge de conversaciones recurrentes o entrecruzamientos que, de forma repetida, hacen que la persona opere en dominios contradictorios de acciones, en otras palabras, haga lo que no quiere o no siente hacer. Se pueden encontrar tres tipos de sistemas soportados en la dinámica conversacional: en primer lugar, el sistema social que es un sistema de convivencia que se constituye bajo la emoción del amor y por ende es un espacio de aceptación; en segundo lugar, el sistema de trabajo que es un sistema que se da bajo la emoción del compromiso frente a una tarea; y en tercer lugar el sistema de poder que se constituye bajo a la emoción de la autonegación y la negación del otro.

Realidad del protocolo educativo vs Teoría de Humberto Maturana

La educación actual a pesar de los avances y actualizaciones aún le faltan herramientas para abordar la desesperanza desde los protocolos y planificación educativa. Hasta el momento se utilizan estrategias psicológicas posteriores a los eventos, aún faltan estrategias planificadas, preventivas que aborden este constructo desde una perspectiva pedagógica.

Jensen (2004), afirma que se puede inmunizar a los estudiantes contra la desesperanza, al ayudarles a ver las conexiones entre sus acciones y los resultados, al aportar situaciones de experiencia, al enseñar cómo reacciona el cuerpo ante situaciones estresantes y cómo afrontar las mismas. Al orientar a los estudiantes, para que exploren distintas explicaciones ante un fracaso al

enseñar a movilizarse frente a la amenaza.

Por otro lado, Seligman, et. al (2013), plantean una serie de estrategias cognitivas para aprender a reconocer patrones de atribución que se emplean y la realización de ejercicios de forma autónoma, mediante un programa que propone la práctica de un diario que relaciona la situación adversa con la creencia, y la consecuencia a través del desarrollo de dos fases: la primera hace referencia a tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en un rasgo de carácter y la segunda indica la acción de tomar la responsabilidad o parte de la misma de forma personal con base en una conducta .

Por otro lado, Botero et. al (2007), proponen que a través del juego no competitivo se puede fomentar el desarrollo personal, acrecentar la autoestima y en general, hacer frente al patrón de desesperanza al convertirse en una herramienta para solución de conflictos, armonización del cuerpo y liberación de las tensiones mediante técnicas grupales, tipo juego basadas en la teoría de la inteligencia emocional.

Maturana (1991), plantea que la vida cotidiana está llena de emociones (que incluye la desesperanza) y que el emocionar como un fluir entre emociones es un fluir de un dominio de acciones a otro. Este emocionar, se relaciona con lo biológico, con lo animal del ser humano, pero teniendo en cuenta que la existencia humana, se realiza en el lenguaje y lo racional desde lo emocional.

Lo que invita a reconocer que las emociones son disposiciones corporales que especifican dominios de acciones que las distinguen, por lo cual todas las acciones humanas independientemente el espacio operacional donde surjan, se basan en lo emocional ya que ocurren en un espacio específico desde una emoción, donde todo aceptar a priori emerge desde un dominio emocional particular en el que se quiere lo que se acepta y se acepta lo que se quiere sin un fundamento diferente al deseo de aceptar, a saber todo sistema racional tiene un fundamento emocional.

En otras palabras:

“(...) la emoción es una dinámica corporal que se vive como un dominio de acciones. Si se está en una emoción o no, la atención a la expresión de una emoción la niega porque establece la dicotomía entre el vivir y el parecer, la emoción se vive y no se expresa” (Maturana, 1991).

Por otro lado, también se plantea principalmente el amor como *“(...) el fundamento del vivir del ser humano y el conocimiento como un instrumento para seguir auto regulándose y adaptándose a lo que ve en la sociedad”* (Maturana. 1994), y desesperanza se relaciona con el amor y con la educación.

Desde Maturana se adoptan paradigmas de enseñanza y aprendizaje que sobrepasen lo tradicional y a su vez brinden atención a la generación de habilidades que superen los vacíos de la nueva figuración social (Maturana y Guzmán, 2019). Adicionalmente, Maturana junto con Dávila

(2009), plantean que el ser humano nace amoroso en la confianza y se vive de esa manera, si se crece con adultos con amor y que el devenir evolutivo se centra en la conservación del amor, por lo cual surge el ser dependiendo del convivir en el cual se crece.

Es decir, que la violencia y el maltrato se consideran traiciones al amor y a la confianza primaria del vivir humano, no solo porque los niegan sino porque enseñan y cultivan el desamor, por lo que surge la consciencia del propio dolor al ver y al hacer. Por lo cual, el modo de vida fundado en el vivir amoroso es una dinámica que genera bienestar corporal y psíquico, al compartir con otros, participar de una comunidad mayor, donde el existir adquiere sentido, teniendo presencia tanto individual como grupal.

Una de las principales causas en la población adolescente es la desesperanza, investigación realizada en el año 2019, donde determina aquellos factores que incitan a los adolescentes en acciones suicidas mientras cursan la educación media superior, la muestra para el estudio consto de un total de 74 participantes hombres y mujeres con un rango de edad de 15 a 18 años, de una población dividida en dos grupos, el instrumento de recolección de información es la escala de riesgo Suicida de Plutchik y la escala de Desesperanza de Córdoba, Rosales y Eguiluz 2005. Después de verificar los ítems de validación de las escalas nos arrojaron resultados de una relación positiva entre los riesgos suicida y desesperanza e inversa con autoestima.

En el trabajo se obtuvo que un rasgo principal para tener tendencias suicidas es la desesperanza y en un segundo plano la autoestima. No se evidencio ninguna diferencia entre hombres y mujeres en ninguna de las variables evaluadas. Después de revisar los datos se puede establecer que la desesperanza aumenta la probabilidad de riesgo suicida, por lo que su inclusión de este trabajo es de una gran ayuda en las prácticas de futuros estudios para generar programas de prevención y así lograr una disminución (Honorato Bernal, González Arratia, Ruiz Martínez, & Andrade Palos, 2019)

La desesperanza en la preadolescencia y su interés en el sector educativo

En la investigación realizada en el año 2017 se pretendió identificar la relación entre los niveles de autoestima y desesperanza en una muestra de 224 adolescentes matriculados en los grados de 9 a 11 de bachillerato de una institución educativa publica en el departamento del Quindío. Se aplicó la escala de Desesperanza de Beck, encontrando un grado de Desesperanza en las siguientes cifras ninguno o mínimo se estableció en 59,4%, el riesgo leve 26,8%, moderado 12,9% y alto 0,9%. En cambio, en las mujeres fue del 33,5% y alto del 0,9%, en los hombres se refleja el riesgo mínimo 29,5%, leve 17% y moderado 7,1%. Uno de sus hallazgos fue relacionada a factores motivacionales y cognitivos que motivan al suicidio Salazar et. al (2017)

En la investigación se denoto, que los estudiantes asociaban sus dilemas cognitivos en desesperanza, con lo cual conlleva a situaciones de suicidio. Generando en los estudiantes, no sentirse útiles y no aportando a la sociedad. Los niveles altos de desesperanza en los estudiantes, los hizo sentirse como no tener un futuro, vagos y con procesos cognitivos desfavorables.

Es allí donde el papel de la escuela se enmarca en fortalecer aquellos procesos del desarrollo integró

del estudiante y abordar la biopedagogía de la desesperanza es entender las interacciones por las cuales atraviesa y de las cuales aprende el hombre en todas sus etapas, por eso, para poder comprender es necesario razonar sobre su realidad, es entender al ser humano, que, desde la filosofía clásica, se ha visto como un ser dualista constituido como ser social y al mismo tiempo y en contraparte como ser individual.

Sin embargo, aunque Maturana (1995), admite este dualismo, plantea una relación diferente en la que el ser humano individual es social y el ser humano social es individual, definiendo al ser vivo como sistemas que se determinan estructuralmente. Es decir, que en el ser vivo (en este caso el ser humano) todo se produce en forma de cambios estructurales determinados a partir de la dinámica estructural interna o como cambios estructurales desencadenados, pero no determinados por las interacciones del entorno, que se manifiesta en acciones que según sus palabras son como una "danza estructural"; lo cual es adecuado siempre y cuando los cambios estructurales que se produzcan sean congruentes con los cambios estructurales del entorno.

En otras palabras, la estructura tanto individual como social en su devenir, permanece en congruencia (también de nominada adaptación, y que define la organización), lo cual da como resultado que a partir de una estructura inicial (al comienzo de su existencia), el medio seleccione las secuencias de cambio estructural que se van a producir a lo largo de su vida, a saber, la estructura de cada ser vivo en cada instante, es el resultado de la ruta del cambio estructural que comenzó en su estructura inicial como secuela de sus interacciones con el entorno en el que creció.

Por otra parte, Berdugo (2013), expone que el núcleo de la biopedagogía es la comprensión del proceso de aprendizaje (entendido como una unidad entre aprender y vivir) desde una mirada transformadora que se aparta de la acumulación de información, dada por terceros que no tiene significado ni relación para el que está aprendiendo, por el contrario, permite que éste se relacione a través del diálogo y pueda abrirse y desarrollar sensibilidad, afabilidad y responsabilidad a través de formas lúdicas afectivas y cooperativas.

En otras palabras, la biopedagogía se fundamenta en la posibilidad de brindar herramientas que le permitan al estudiante disfrutar de una vida en plenitud a partir de la aceptación y valoración de sus emociones, entre ellas la desesperanza, por lo cual es necesario aprender a percibir de manera diferente, a mirar y escuchar al otro sin juzgamientos y ser y dejar ser al otro en armonía.

CONCLUSIONES

Los resultados de las investigaciones realizadas y correlacionando la información con la teoría, evidencia indicadores de riesgo para el desarrollo íntegro de los adolescentes, y su importancia en abordar el estado de desesperanza desde una construcción preventiva en la preadolescencia.

En los diferentes estudios no se evidencia una significancia en el género, determinando que la afectación en la parte psicológica y emocional se puede desarrollar en ambos, donde la variable de

riesgo de la desesperanza aumenta posibilidades de ideaciones suicidas, lo anterior sustentado desde la literatura e investigaciones mencionadas.

Por lo tanto, se hace necesario realizar una validación emocional y reconocimiento del lenguaje y su representación en los adolescentes al interior de las Instituciones Educativas, esa interacción recurrente que compone el sistema y que se convierte en una red de apoyo para el ser humano, es allí desde esta participación donde se pueden activar aquellos cambios cognitivos y estructurales. Un abordaje al estado de desesperanza posibilita abrir un mundo de interacciones al comprender al otro desde sus diferentes esferas.

En conclusión, se identifica que al no existir un abordaje al estado de desesperanza en los preadolescentes de forma preventiva se pueden desencadenar deterioros en la salud mental, es importante brindar aquellas herramientas de abordaje al interior del aula, de ahí que el presente artículo se enfocó en realizar una mirada reflexiva desde el lenguaje de la desesperanza en el sector educativo.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2000). *La buena crianza*. Editorial norma.
<https://books.google.com.ec/books?id=fnJCp6-n7UEC>
- Andrade, JA (2012). Aspectos psicosociales del comportamiento suicida en adolescentes. *Revista Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México*, 12 (2), 688-721.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861–865.
- Botero, M.; Oliver, E. y Zanola, M (2007). *La Indefensión Aprendida: En la búsqueda de caminos frente a los cambios*. Uruguay: Psicolibros
<https://books.google.co.cr/books?id=iwFT6lIMd4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Colom, J. Fernández, M. y Bennassar, M. (2009) *Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1(1). pp. 235-242 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>
- De Caro, Duilio Marcos (2013). *El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-054/332.pdf>
- Ferrater Mora, J. (1990). *Diccionario de filosofía* (1a. ed.). Madrid: Alianza. Citación estilo Chicago.

Ferrater Mora, José.

Honorato Bernal, T. M., González Arratia, N. I., Ruiz Martínez, A. O., & Andrade Palos, P. (2019). *Desesperanza y autoestima en adolescentes con y sin riesgo suicida*. *Nova scientia*, 1-20.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia-Forensis (2014). *Datos para la vida: Suicidio*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo+2014.24-JUL.pdf/pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>

Galimberti, U. (2002) *Diccionario de psicología*. México Ed. Siglo Veintiuno

Gómez, T. (18 de Septiembre de 2018). *Desesperanza aprendida*. Obtenido de <https://prezi.com/0gldg9fmub62/desesperanza-aprendida/>

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2003). (3ª ed.) *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas* Madrid, España: Narcea

Krauskopf, Dina (1999). "El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios". En *Adolescencia y Salud*, C.C.S.S, 1 (2), 23-31. San José, Costa Rica.

Frankl, V.E. (2001). *Psicoterapia y existencialismo. Escritos selectos sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.

Lourdes, M. M. (2012). *La desesperanza aprendida. Su influencia en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes*. *Gaceta Médica Boliviana*, 35(2), 93-95.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Chile. Ed. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A. Obtenido de <https://antropologiafractal.files.wordpress.com/2015/08/de-mc3a1quinas-y-seres-vivos-autopoiesis-la-organizacic3b3n-de-lo-vivo.pdf>

Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida?: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H & Dávila, X. (2009.) *Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas*. <https://es.scribd.com/document/455869141/Maturana-Curso>

Maturana, G., & Guzmán, F. (2019). *Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar*. *Revista EURITMIA – Investigación, Ciencia y*

Pedagogía, 1, 1 - 84. Obtenido de <http://cliic.org/pdf/Revista%20Euritmia.%20Vol.%201%20N%C2%B01.pdf>

Morales, A., Chavez, R., Ramírez, W, Sevilla Vargas, A., & Yock, I. (1999). Desesperanza en adolescentes: una aproximación a la problemática del suicidio juvenil. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 3-15.

Murueta M. (2019) La salud psicológica en tiempos del coronavirus 19. *Revista Integración Académica en Psicología*, Volumen 9. Número 25. <https://integracion-academica.org/36-volumen-8-numero-23-mayo-agosto-2020/272-la-salud-psicologica-en-tiempos-del-coronavirus-19>

OMS (2018) Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13–54. doi:10.1080/02103702.1981.1082190

Rabadán Rubio, J. A., & Giménez Gualdo, A. M. (2012). Detección e Intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1-29.

Salazar J, Pretel L, Ortega-Maya P, Ramirez-Avilés E, Carvajal-Valencia J. Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. *Duazary*. 2017 julio; 14 (2): 179 - 187. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.1968>

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., y Gillham, J., (2013). *The Optimistic Child*. https://books.google.com.co/books?id=4JpLDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Velásquez S. (s.f.) *Salud física y emocional*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/licenciatura/documentos/LECT100.pdf

Yagosky R. (2009, agosto 25). La desesperanza aprendida. <https://www.gestiopolis.com/la-desesperanza-aprendida/LA>

Zumarán Alayo, O. R., & Meneses La Riva, M. E. (2021). Desesperanza aprendida y disfunción familiar en universitarios en Lima-Perú. *Revista AVFT*, 40(5), 1-8.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.



Mgter. Leiver Luis López Hernández

luiseducador@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3356-290X>

Licenciado en informática educativa y medios audiovisuales; Especialista en administración de la informática educativa; Magíster en gestión de la tecnología educativa; Doctorando en educación.

Cómo citar este texto: Artículo de Revisión.

López Hernández, LL. (2022). Planeación en la gestión educativa de los directivos docentes rurales. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 335-351. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 18 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 23 de septiembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



PLANEACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES RURALES

PLANNING IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF RURAL TEACHING MANAGERS

Leiver Luis López Hernández
Magíster en gestión de la tecnología educativa. Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3356-290X>
luiseducador@hotmail.com

...

Correspondencia: luiseducador@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio muestra una revisión exhaustiva de diferentes investigaciones que han sido analizadas y evaluadas y que presentan cómo se han generado procesos de planeación e innovación en la gestión de instituciones educativas. El estado del arte se compone de tres elementos fundamentales: primero, se tendrán en cuenta algunos fundamentos o criterios para la selección de los antecedentes o estado del arte, para lo cual se requiere variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos que lo compongan; luego, se realiza la búsqueda bibliográfica y revisión de los antecedentes con el pleno propósito de que haya un indicio integral que logre generar argumentos para el desarrollo del documento inicial; por último, se establecerán las conclusiones generales a través de una discusión de los resultados encontrados. Para cumplir con ello, fue utilizado un método cualitativo de acuerdo con el enfoque descriptivo, argumentativo e interpretativo, todo ello permitió la recolección de información y datos que fundamentan el análisis que recoge el ámbito nacional e internacional, clasificando, organizando, describiendo, codificando y protocolizando los antecedentes o estado del arte identificado y analizado. Con todo lo realizado, puede concluirse que el diseño y ejecución de nuevas investigaciones fortalece la generación de procesos de planeación e innovación en la gestión de instituciones educativas, a partir de todas las distintas vertientes que han emergido como efecto de un mundo cada día más globalizado.

Palabras clave: planeación, gestión, educación, directivos docentes.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

PLANNING IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF RURAL TEACHING MANAGERS

Abstract

This study shows an exhaustive review of different investigations that have been analyzed and evaluated and that present how planning and innovation processes have been generated in the management of educational institutions. The state of the art is made up of three fundamental elements: in the first place, some fundamentals or criteria will be taken into account for the selection of the antecedents or state of the art, for which the variability, reliability and validity of the articles will be taken into account. That composes. be required; then, the bibliographic search and review of the antecedents is carried out with the full purpose that there is an integral indication that manages to generate arguments for the development of the initial document; Finally, the general conclusions will be established through a discussion of the results found. To comply with this, a qualitative method was used according to the descriptive, argumentative and interpretive approach, all of which allowed the collection of information and data that support the analysis that covers the national and international scope, classifying, organizing, describing, coding and protocolizing the background. or state of the art identified and analyzed. With all that has been done, it can be concluded that the design and execution of new research strengthens the generation of planning and innovation processes in the management of educational institutions, from all the different aspects that have emerged as an effect of an increasingly globalized world.

Keywords: planning, management, education, teaching directors.

PLANEJAMENTO NA GESTÃO EDUCACIONAL DE GESTORES DE ENSINO RURAL

Resumo

Este estudo apresenta uma revisão exaustiva de diferentes investigações que foram analisadas e avaliadas e que apresentam como os processos de planejamento e inovação têm sido gerados na gestão de instituições educacionais. O estado da arte é composto por três elementos fundamentais: primeiro, alguns fundamentos ou critérios serão levados em conta para a seleção do background ou estado da arte, para o qual variabilidade, confiabilidade e validade dos artigos que o compõem são requeridos; em seguida, realiza-se a busca bibliográfica e a revisão dos antecedentes com o objetivo de que haja uma indicação integral que consiga gerar argumentos para o desenvolvimento do documento inicial; Por fim, as conclusões gerais serão estabelecidas através da discussão dos resultados encontrados. Para tal, foi utilizado um método qualitativo de abordagem descritiva, argumentativa e interpretativa, o que permitiu recolher informação e dados que suportam a análise que abrange o âmbito nacional e internacional, classificando, organizando, descrevendo, codificando e protocolar os antecedentes ou estado da técnica identificados e analisados. Com tudo o que foi feito, pode-se concluir que o desenho e a execução de novas pesquisas fortalecem a geração

de processos de planejamento e inovação na gestão de instituições educacionais, de todos os aspectos que surgiram como efeito de um mundo cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: planejamento, gestão, educação, diretores de ensino.

LA PLANIFICATION DANS LA GESTION PEDAGOGIQUE DES CADRES PEDAGOGIQUES RURAUX

Résumé

Cette étude présente un examen exhaustif de différentes enquêtes qui ont été analysées et évaluées et qui présentent comment les processus de planification et d'innovation ont été générés dans la gestion des établissements d'enseignement. L'état de l'art est composé de trois éléments fondamentaux : premièrement, certains fondements ou critères seront pris en compte pour la sélection du contexte ou de l'état de l'art, pour lesquels la variabilité, la fiabilité et la validité des articles qui le composent sont obligatoire; ensuite, la recherche bibliographique et l'examen de l'arrière-plan sont effectués dans le but qu'il existe une indication intégrale qui parvient à générer des arguments pour l'élaboration du document initial ; Enfin, les conclusions générales seront établies à travers une discussion des résultats trouvés. Pour s'y conformer, une méthode qualitative a été utilisée selon l'approche descriptive, argumentative et interprétative, ce qui a permis de recueillir des informations et des données qui appuient l'analyse qui inclut la portée nationale et internationale, classant, organisant, décrivant, codant et formaliser le contexte ou l'état de l'art identifié et analysé. Avec tout ce qui a été fait, on peut conclure que la conception et l'exécution de nouvelles recherches renforcent la génération de processus de planification et d'innovation dans la gestion des établissements d'enseignement, sous tous les aspects qui ont émergé sous l'effet d'un monde de plus en plus globalisé.

Mots-clé: planification, gestion, éducation, directeurs, pédagogiques.

INTRODUCCIÓN

Formulación del problema

Los procesos educativos deben contemplarse como mecanismos en donde diferentes entes responsables de la educación se orienten a mejorar paulatinamente sus competencias en el dominio de lo social y en la ampliación de su bagaje cultural y de razonamiento (Sosa Espinoza, 2017). En este siglo XXI ha habido diferentes transformaciones sociales, tecnológicas y, en general, educativas, en donde cada directivo docente está llamado a empoderarse de sus funciones, planificando e innovando su gestión educativa y, con ello, transformar sus prácticas gerenciales (Vislao-Correa, 2021).

Desde este punto de vista, es pertinente que los directivos docentes de los establecimientos educativos del país se empoderen de conocimientos y del manejo pertinente de herramientas que

contribuyan a la dinamización de sus deberes y, por ende, al mejoramiento constante de sus prácticas administrativas, mejorando resultados educativos, sociales, culturales, tecnológicos y de gestión del talento humano en sus instituciones educativas, resultando todo lo anterior en una gestión educativa planificada e innovadora (Bravo Saavedra, 2019).

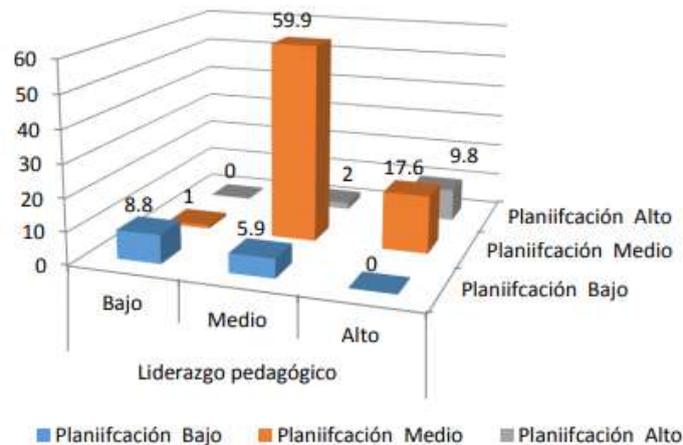
Álvarez (2016) indica que, como efecto de las múltiples situaciones ocurridas en el transcurso de las últimas décadas y con una aceleración marcada, se ha afectado la tarea humana y, de forma consecuente, los establecimientos educativos se han debido adaptar y evolucionar de acuerdo con lo que el nuevo mundo ha exigido.

Transformaciones en diferentes ámbitos como el social, cultural, político, económico, tecnológico y medio ambiental que han generado gran impacto en el mundo actual; por tales motivos, Garbanzo (2010) indica que todas estas transformaciones generan mucha aceleración en el desarrollo de los conocimientos y la aplicación de los mismos, asumiéndose como verosímiles en diferentes ámbitos de la vida social y laboral y, a consecuencia de ello, se deben generar innovaciones en el desarrollo y la competitividad en las instituciones educativas, traduciéndose todo esto en una gestión educativa eficaz y generadora de resultados institucionales sobresalientes, innovadores y sostenibles.

De acuerdo con la investigación realizada por la peruana Mery Orellana (2017), la cual plantea una relación muy marcada entre liderazgo pedagógico y planificación en instituciones educativas, la correlación existente entre estos aspectos y su nivel de aplicación y empoderamiento para el desarrollo de la gestión educativa en las instituciones se encuentran en un nivel medio (Figura 1), debido a que la integración que se hace en los procesos escolares y que generan resultados satisfactorios no alcanzan un nivel alto de aplicabilidad y gestión, pero tampoco hay mayoría de establecimientos educativos sin evolucionar en sus procesos de planificación e innovación.

Según la investigación consultada, en la figura 1 se puede apreciar que el 59.9% de las instituciones consultadas convergen en su gestión escolar sobresaliente desde las variables de planificación y liderazgo pedagógico.

Figura 1
Correlación entre planificación y liderazgo pedagógico.



Fuente: (Orellana Vázquez, 2017)

Con base en lo anterior, se requiere, entonces, una propuesta novedosa en los procesos de gestión educativa que resulten como variables esenciales en las instituciones educativas transformando y cobijando las metas de sostenibilidad estipuladas para el 2030, pensadas en garantizar procesos educativos de calidad, inclusivos y equitativos, promoviendo oportunidades claras y detalladas que faciliten la reingeniería de sociedades pacíficas para la sostenibilidad, conduciendo al acceso a lo justo y permitiendo la eficacia de los procesos de gestión escolar (Chacón, 2014).

A partir de ello y con el fin de tener argumentos sólidos que apoyen la realización de esta investigación, la presente revisión estará construida a partir de diferentes investigaciones que coadyuvarán a dar sustento de lo mencionado en el inicio de este apartado. En la sección metodológica se establecerán los criterios tenidos en cuenta para ello.

Justificación

En el presente documento de revisión, indaga el estado del arte que permita aportar y dar argumentos sólidos a la investigación, la cual gira en torno a la planificación e innovación de las instituciones educativas rurales, siendo estos dos procesos macro significativos para la gestión educativa gerenciada por los directivos docentes. La intención prioritaria de esta investigación está centrada en analizar la relación existente entre el proceso de planificación e innovación utilizado en las Instituciones Educativas rurales, y el modelo de gestión educativa de sus directivos docentes (Zambrano, 2019).

De acuerdo con lo anterior, se organizarán diferentes capítulos que permitan plantear metas medibles u observables que acerquen la construcción o corpus literario al contexto que se ha determinado para el desarrollo de la investigación, partiendo de diversas generalidades para concluir en especificidades y, con ello, dar respuesta a aspectos coyunturales de la planificación y la innovación en el ámbito directivo docente. Todo ello redundará en una mejora considerable de la gestión educativa en entornos rurales, donde, a grandes rasgos, existen brechas que pueden irse acercando si se intervienen procesos desde la innovación y ajustándose a una planificación

estratégica.

Para ello, se deberá hacer análisis de diferentes referentes conceptuales que permitan dar sustentos objetivos y certeros a la argumentación teórico – conceptual de lo planteado; es decir, referentes conceptuados desde el ámbito educativo, de la innovación y la planificación estratégica y, para no perder el horizonte o meta propuesta, es que se ha segmentado el contexto.

En la investigación, entonces, se pretende analizar desde los referentes indagados los procesos de planificación e innovación, y la gestión educativa de los directivos docentes, con el propósito de hacer una correlación entre ambos procesos de gestión educativa: la innovación y la planeación en el entorno administrativo escolar.

Definición de los objetivos

En este artículo de revisión se pretende sintetizar, organizar y analizar información relacionada con la planeación e innovación en procesos de gestión educativa por parte de los docentes directivos que acompañan cada institución educativa en el ámbito rural; de esta forma, se construirá un corpus de la literatura encontrada, ya sea en el ámbito nacional o internacional.

MÉTODO

La presente revisión del estado del arte es de tipo cualitativo y posee un carácter documental, debido a que, atendiendo a los documentos que han sido objeto de selección, se constituye un ejercicio descriptivo e interpretativo atendiendo al contenido de planeación e innovación de la gestión institucional (Estupiñán-Guamani, 2017). Todo lo anterior tuvo como consecuencia la creación de categorías específicas, generando respuestas a lo amplio del objeto de estudio que se ha mencionado con anterioridad para, luego, elaborar una propuesta de planificación e innovación académica como vía para el mejoramiento de los procesos de gestión educativa fortalecida a partir de un diseño curricular que permita el mejoramiento de las Instituciones Educativas rurales.

De hecho, este ejercicio de revisión se fortalece a partir de la búsqueda, lectura y análisis de artículos indexados, publicaciones digitales e investigaciones publicadas en los últimos cinco años en relación con la planificación e innovación académica como vía para el mejoramiento de los procesos de gestión educativa. De acuerdo con esto, se efectuó una búsqueda detallada, específica y coherente con el objeto de estudio, lo cual, posteriormente, fue organizado y sistematizado (Bedia, 2021).

Este ejercicio de revisión se llevó a cabo en cuatro momentos. Un primer momento que consistió en buscar información pertinente y coherente en buscadores o bases de datos, tales como: páginas web, Scielo, Redalyc y Google Académico. De la misma manera, se revisaron bases de datos alojadas en las páginas web del Consejo Nacional de Acreditación y de la OCDE. Todo lo anterior conformó el corpus documental de la revisión. Para tener una búsqueda certera, se detallaron unos lineamientos o requisitos específicos que permitieran puntualizar la generación del

estado del arte, estos fueron:

- Documentos divulgados entre los años 2017-2021
- Publicación de artículos, informes investigativos, publicaciones dadas en eventos académicos.
- Investigaciones escritas en idioma español e inglés.

Las variables de búsqueda fueron estructuradas en los buscadores de la siguiente manera: *planeación*, *innovación*, *gestión educativa*, *directivos docentes*; *planear* *innovar* *gestión educativa* *directivos docentes*.

El segundo momento consistió en organizar los documentos encontrados, los cuales fueron interpretados a través de las siguientes preguntas: ¿en qué países existe el mayor número de trabajos investigativos sobre planeación e innovación para la gestión institucional?, ¿qué enfoque se propone desde el ámbito planteado?, ¿qué estructura metodológica fue utilizada en el diseño, implementación y evaluación de la investigación? y ¿Qué resultados arrojó la intervención misma? Al momento de sistematizar la información encontrada se hizo uso de Microsoft Excel, atendiendo a las categorías presentes: autor, referencia estilo APA, título, objetivo general, diseño metodológico y conclusiones.

En el tercer momento se efectuó la descripción y discusión de las tesis de los documentos encontrados. Se tuvo en cuenta una reflexión centrada en las categorías de búsqueda, puesto que fue realizado un análisis detallado y específico de cada documento, tratando de ser minuciosos en cada aparte para generar mayores fundamentos en la construcción de categorías sólidas y de argumentos centrados en el tema en discusión. Por último, en el cuarto momento se muestran los resultados obtenidos tomando como medio o canal la presente revisión literaria e investigativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la implementación del primer momento de esta revisión documental se generaron resultados enriquecedores que cumplían con los criterios de búsqueda seleccionados. Así pues, luego de hacer la búsqueda inicial, fueron encontrados 377 estudios relacionados con las variables de búsqueda expuestas, de estas fueron excluidas 300 que no presentaban relevancia alguna en el objetivo planteado y en la tesis construida. Por último, se seleccionaron 29 informes de investigación y 21 artículos publicados en revistas científicas. De todo lo anterior, se procedió a la selección a partir del análisis de los abstracts y, si fuere el caso, se hacía la lectura de todo el documento encontrado.

Con respecto al contexto que se intervino, se tuvo como fundamento el estudio de caso de las Instituciones Educativas y Centros Educativos rurales. Cabe aclarar, que el interés e impacto proyectado estuvo centrado en llevar a cabo una relación entre los procesos de innovación y planificación en el ámbito educativo y que, de ninguna manera, se pretende emitir juicios valorativos sesgados en cuanto a la calidad o pertinencia de la innovación y los procesos de planeación estructurados en la institución o centro escolar rural (Campano, 2019).

Los resultados obtenidos de esta revisión documental dan cuenta de la importancia que tiene la

innovación y planeación en procesos de gestión educativa por parte de los directivos docentes institucionales. Es así como Toro (2020) propone una estrategia que optimice la dirección educativa en instituciones educativas con el propósito de proyectarla y mejorar la planificación estratégica y, con ellas, la capacidad de gestión institucional; además de ello, establece que su propuesta *“debe servir como instrumento impulsador en los educadores, en beneficio de la comunidad educativa, y cuya aplicación resolvería significativamente las deficiencias del trabajo de planificación educativa en la institución, donde se desarrolló la investigación”* (pág. 35).

Del mismo modo, Nava (2019) propone desde su investigación una revisión bibliográfica que permitiera profundizar *“en una línea de investigación sobre innovación en la gestión educativa a partir de un mapeo sistemático de literatura entre los años 2015 y 2017”*, desde allí logró concluirse *“cuáles son las áreas prioritarias ser estudiadas, a saber las líneas de investigación comunidad y práctica, formación de actores educativos, calidad educativa, liderazgo y uso de información para la toma de decisiones”*.

Por su lado, Solís (2017) plantea en los argumentos de su investigación el desarrollo de estrategias que propendan por generar procesos de gestión educativa y desarrollo social, estudio en el cual logró concluir que existen múltiples estudios de los principales aspectos cognoscitivos relacionados con este tema, pues con ello se logra el mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (pág. 18).

A este estudio se suma Ticona (2018) quien realizó un estudio investigativo haciendo uso del método científico como método universal y como método específico el Descriptivo-Correlacional; de la misma forma hizo uso del tipo de investigación no experimental, diseño Correlacional y como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta y como instrumento el cuestionario; con esta metodología, logró concluir que existe correlación alta, directa y significativa entre la variable planificación estratégica y la variable gestión educativa en las Instituciones Educativas (pág. 45).

En el mismo orden de ideas, Quispe (2018) interviene con su investigación titulada *“La planificación estratégica y su influencia en la calidad de la gestión educativa”* en donde obtiene como resultados que la planificación estratégica influye significativamente en la calidad de la gestión educativa debido a que, si existe una planeación determinante y con seguimientos constantes, entonces la calidad educativa mejorará, ya que habrá planes de mejoramiento que reinventen cada uno de los propósitos determinados por los actores sociales institucionales.

En consecuencia, Segovia Pimentel (2021) plantea que la gestión directiva influye positivamente con el cumplimiento de los compromisos de la Planificación Estratégica en las instituciones Educativas, con lo cual da cumplimiento a su investigación, la cual formuló que se requería establecer cómo la gestión directiva influye en el cumplimiento de los compromisos de la Planificación Estratégica en las instituciones Educativas (pág. 10).

Con relación a los ejercicios de planificación estratégica mencionados, interviene Acuña (2019) expresando de que *“analizar la relación entre estilos de liderazgo y modelos de gestión en una Institución de la ciudad de Barranquilla”* ha dado resultados significativos debido a que se conceptúa o teoriza que entre más y mejor liderazgo hay, los resultados de una gestión verdadera y coherente con los principios institucionales dará como conclusión una calidad educativa importante y un talento humano siempre dispuesto a cumplir con las metas institucionales y con el horizonte que se les presenta; hecho muy similar el que presenta Alvarado (2019) en su investigación denominada *“Liderazgo y gestión educativa como dos premisas del éxito o fracaso en el ecosistema educativo latinoamericano”* donde se propone como objetivo *“identificar por medio de una revisión bibliográfica el impacto del liderazgo y la gestión educativa en el quehacer de una organización educativa, desde una mirada del contexto latinoamericano y la interacción de sus actores”*.

Así mismo, Parra (2021) concretiza su interés en evidenciar los resultados que acarrearía un estudio o revisión detallada de investigaciones en donde el maestro innovador plantee la posibilidad de caracterizar buenas prácticas pedagógicas en el aula de clases.

Por su lado, Bravo (2018) teoriza de que:

“(…) la Administración Estratégica constituye un proceso continuo e interactivo que se implementa para mantener a la organización como un todo integrado con su ambiente, planteamiento que sugiere un trabajo directivo en el cual se privilegien las capacidades de liderazgo y el fortalecimiento de la comunicación institucional”.

Por consiguiente, la gestión directiva, según Campi (2020):

“(…) el liderazgo emerge como uno de los aspectos más importantes que en la actualidad que requiere toda organización, convirtiéndose en una característica necesaria para quienes integran los equipos de dirección, reconociendo que el directivo docente, además de cumplir con las tareas administrativas propias de su cargo”.

Lo anterior debe combinar el:

“Liderazgo dentro de su proceso de gestión, donde sus competencias, habilidades y actitudes sirvan de apoyo para desarrollar su desempeño profesional y esté en capacidad de influir, dirigir y motivar a su equipo de trabajo, orientándolo hacia la consecución de metas compartidas a través de una mejora permanente de rendimiento” (Cárdenas Guevara, 2021).

Siguiendo a Castillo-Fernández (2021), la comunicación penetra a todas las actividades de una organización. Es un proceso que se define como la posibilidad de Crear valor a través de la transmisión y/o recepción de un mensaje con contenido (Cruz, 2019), representando una importante herramienta de trabajo a través de la cual, los individuos entienden su papel en la entidad (Cutipa, 2020), generando la afluencia de relaciones coordinadas en las diferentes áreas organizacionales

para el alcance de las metas estratégicas.

De este modo, dentro de las dinámicas propias de las instituciones educativas, la comunicación posee un carácter vital, caracterizándose por ser el medio regulador de las interacciones que subyacen en los diversos procesos de gestión, asumiendo la forma como, en los escenarios comunicativos, la correlación entre los equipos y grupos de trabajo se configura en las interacciones, teoría propuesta por Del Valle (2020) al expresar que:

“La relación entre los miembros de un equipo es de interdependencia y de colaboración y requiere unidad de criterio y de actuación. Por este motivo, es frecuente que aparezcan situaciones de conflicto que es necesario manejar. Para ello, se requieren normas específicas de comunicación, de modo que los miembros del equipo tengan expectativas claras y compartidas en todo momento” tal y como lo menciona Eslava (2019).

Para Figueroa (2018) la gestión educativa a diferencia de otros campos de la gestión, se encamina hacia la formación integral de seres humanos, siendo la persona el factor primordial para transformar la sociedad, de lo cual, a su vez, Fonseca (2019) expresa que *“la gestión educativa se encuentra orientada hacia las personas en busca del mejoramiento y crecimiento del ser humano”*. Partiendo de estas aseveraciones, las características que reconocen a la mujer y al hombre como seres humanos y desde su crecimiento social irradian en las instituciones educativas donde se forman una complejidad social que ayuda a transformarse como seres humanos y de convivencia (Gamarra, 2019).

Toda esta conceptualización *“se diferencia de la gestión en general porque los fines que persigue se encaminan a la formación de ciudadanos y ciudadanas para la vida, el mundo y su desarrollo como personas en un contexto que procura contribuir al desarrollo social”* (García Requena, 2019).

Dentro de esas conductas referenciadas, también puede verse *“(…) el entender la administración y la gestión como ejercicios desarrollados por las personas para las personas, orientando el talento humano al manejo y aprovechamiento de recursos físicos y materiales”* (García, 2018), de la misma manera, *“la apertura a la innovación, la lectura clara de los contextos humanos y sociales, la capacidad de escucha para la solución de conflictos, la búsqueda del bien común y la puesta en marcha del PEI”* (Infantes Apolo, 2019).

De acuerdo con lo ya establecido, se determina *“una serie de habilidades, conocimientos y capacidades que tiene que ver con el perfil del directivo docente para desenvolverse en este complejo concepto de gestión directiva desde la perspectiva humanística”* (Lewin, 2019). Así pues, *“el directivo debe tener liderazgo positivo, una visión humana que le permita comprenderse y comprender a sus interlocutores, manejo teórico en gestión y administración educativas, capacidad pedagógica y de investigación”* (López Ramírez, 2019).

Se presenta, del mismo modo Marcillo (2021) quien expresa que *“contando también con capacidad de direccionar estratégicamente a la organización, haciendo uso de sus capacidades para la comunicación asertiva y siendo facilitador y conciliador en los diferentes momentos y espacios que se viven en la gestión de las instituciones”*. Por tales razones, se *“debe ser un líder propositivo con convicción de su vocación, habilidades y competencias comunicativas ética y profesionalismo, actitud asertiva propositivo en su accionar, comprometido con responsabilidad, autodominio, inquieto por saber y recursivo”* (Ninco Cortez, 2021).

En este orden de ideas, *“el directivo docente debe ser una persona capaz de gerenciarse a sí mismo, entendido esto como la capacidad de auto evaluarse para así transformarse y luego poder contribuir a la transformación de los demás”* (Osorio de Sarmiento, 2020); con respecto a ello, Prieto (2020) también suma a ello que el directivo docente:

“(…) debe saber pero sobretodo, debe hacer en relación a la planeación y el direccionamiento estratégico, así como también, de manejar el tema de legislación laboral y educativa, debe ser capaz de liderar el ejercicio de autoevaluación curricular y planes de mejoramiento”.

En suma, existen diferentes manifestaciones teóricas que apoyan la planificación e innovación de los directivos docentes y su quehacer institucional, tal es el caso de Rengifo Ramos (2017) quien dice que el directivo docente *“debe saber cómo gestionar la participación no sólo como un ejercicio de estar sino como un ejercicio de ser, debe saber cómo manejar los conflictos”*. Por último y sumado a todo lo mencionado, el directivo *“debe ser un ejemplo en valores de sinceridad y honestidad”* (Ríos-Cabrera, 2020).

Además de su rol de líder, debe propiciar el desarrollo, fortalecimiento y perfeccionamiento de los procesos institucionales, encontrando caminos para entregar el logro previsto para el ciclo escolar, convirtiendo su práctica en un modelo con alto sentido de responsabilidad y compromiso en el proceso de implementación sobre las cualidades de la gerencia en cuanto al manejo interno del personal y el fortalecimiento de habilidades como la iniciativa, la creatividad, el autocontrol, el equilibrio emocional, la toma de decisiones, la integridad, el aprendizaje, el manejo del tiempo, el manejo del estrés y otras habilidades con principios éticos (Romero Viracocha, 2021).

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta revisión plantea la importancia de repensar la gestión, planificación e innovación en las instituciones educativas desde el punto de vista de quienes forman parte de ella y la potencian en la vida cotidiana. De esta forma, el foco está en las decisiones e intervenciones que los directores de educación tienen sobre la gobernanza y la gestión, articulando las concepciones humanísticas que fundamentan su quehacer directivo, y abriendo nuevos horizontes para el diseño de la gestión, los ejercicios administrativos y las formas de organización escolar en la actualidad.

Los conocimientos que manejan los directivos docentes en sus comunidades educativas rompen los estereotipos de confrontar la gestión tradicionalismo, respondiendo a la realidad que atraviesan las instituciones educativas, y requiere reflexión organizacional para el cambio y la toma de decisiones para generar bienestar en la comunidad educativa.

La gestión dirigida en educación es una categoría donde se conjugan diversos conceptos que la definen, describen y sustentan a partir del trabajo de los directivos, que es un ámbito de actuación que comprende las funciones académicas, administrativas y financieras, la gestión comunitaria y la existencia de la orientación de la práctica pedagógica, contribuyendo a guiar todos los aspectos de la vida institucional.

Tal como es percibida y entendida por los directivos docentes, con gestión académica de innovación y planificación es como se dirige una institución educativa, teniendo como ejes centrales la dirección estratégica, la cultura institucional y ambiental, y el liderazgo en cada proceso que se lleva a cabo y contribuye al éxito de la organización, al desarrollo, la planificación y la evaluación encaminados a mejorar y fortalecer la organización.

La gestión directiva de las instituciones educativas, desde la óptica del rector o director rural, significa una definición clara, coherente y precisa del campo administrativo y gerencial a partir del conocimiento, opinión, comprensión, saber y experiencia de quienes lo lideran. Así, la dirección de una institución educativa es un trabajo que comprende las acciones administrativas, pero también la formación y la conciencia humana que genera la existencia y funcionamiento de la misma, su naturaleza y sus deberes y responsabilidad social.

REFERENCIAS

Acuña Monroy, A. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa. Universidad de la Costa.

Alvarado, I. (2019). El liderazgo y la gestión educativa a partir de la comunicación al interior de las organizaciones educativas.

Bedia, E. (2021). Habilidades directivas y clima organizacional en la unidad de Gestión Educativa Local Antabamba-2017.

Bernal, L. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. Latinoamericana de Estudios Educativos.

Bravo Saavedra, G. (2019). Propuesta de gestión estratégica basado en las teorías de Peter Senge y Pilar Pozner para mejorar la deficiente gestión educativa institucional en la IE N° 10360 primaria y secundaria.

Bravo, J. (2018). Programa Estratégico para optimizar la Gestión Educativa en la Institución Educativa

N° 86365 "Pedro Paulet Mostajo".

Campano, N. (2019). *Gestión Educativa y su influencia en el Servicio Escolar en la Institución Educativa "Daniel Becerra Ocampo de Moquegua" en el año 2018.*

Campi Segovia, M. (2020). *Gestión educativa y desempeño docente de la institución educativa, Guayaquil, Ecuador, 2018. Guayaquil.*

Cárdenas Guevara, J. (2021). *La gestión administrativa y su relación con la calidad de servicio al usuario en la unidad de gestión educativa local-Nauta 2021.*

Castillo-Fernández, A. (2021). *Anatomía de la gestión educativa. Dominio de las Ciencias.*

Cruz, J. (2019). *Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. Praxis.*

Cutipa, V. (2020). *Liderazgo directivo y gestión administrativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial UGEL 01 de lima. Revistas de la universidad privada de pucallpa.*

Del Valle, A. (2020). *La mejora de la educación desde la dirección y la gestión educativa. RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación.*

Eslava Oruna, A. (2019). *Modelo de gestión educativa basado en el liderazgo, IE Jose Galvez de Cajamarca, año 2015.*

Estupiñán-Guamani, M. (2017). *El empoderamiento para la gestión directiva en la unidad educativa. Revista científico-educacional de la provincia Granma, 39-50.*

Figuroa Asenjo, G. (2018). *El liderazgo y la estrategia en la gestión educativa.*

Fonseca Fuentes, N. (2019). *La gestión educativa en la IED Ciudad Bolivar Argentina en el marco del posconflicto.*

Gamarra, S. (2019). *Competencia del directivo en la gestión educativa según docentes de instituciones educativas de Los Olivos 2018.*

García Requena, Z. E. (2019). *Gestión Educativa y Clima Organizacional en la Institución Educativa Pública "Luis Fabio Xammar Jurado", Ugel 09-Huaura 2018.*

García, J. (s.f.). *El liderazgo en las Escuelas Normales Públicas, eje del desarrollo institucional.*

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.*
En: Ediciones Paidós. Barcelona. España.

Guevara, L. (2006). *Gerencia social en la educación. Guía práctica para dirigir y administrar los*

- establecimientos educativos y herramientas para implementar los sistemas de calidad y el plan de mejoramiento. Bogotá-Colombia. Ediciones Átropos.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company,
- Infantes Apolo, C. (2019). *Modelo de gestión de calidad total para mejorar los procesos de dirección y control en la gestión educativa de la Institución Educativa N° 013 "Leonardo Rodríguez Arellano"–Tumbes 2015*.
- Lewin, L. (2019). *Gestión educativa en acción: cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. . Noveduc.
- López Ramírez, E. (2019). *La gestión directiva como potenciadora de la mejora del clima organizacional y la convivencia en las instituciones de educación media superior*. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Marcillo, S. (2021). *La gestión educativa y su influencia en los nuevos desafíos del desarrollo curricular en la Unidad Educativa Bartolomé Garelli*. 76-93.
- Miranda, S. y Tabares, J. (2015): *Un enfoque humanista de la gestión directiva en las organizaciones educativas escolares*. En: *ave viajera ediciones*. Bogotá (Colombia).
- Nava, S. (2019). *Nava Lara, S. A., Glasserman Morales, Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: una revisión sistemática de literatura*.
- Ninco Cortez, G. (2021). *Liderazgo pedagógico en el desarrollo de la gestión educativa en la Institución Educativa Luis Edgar Durán Ramírez de Paicol, Huila*. Panamá: Universidad UMECIT.
- Noguera, Carlos: (2005). *La pedagogía como "saber sometido": Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia*. En: *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Colección *Pedagogía e Historia*. Editorial Magisterio. Págs. 39-70.
- Orellana Vázquez, M. (2017). *Liderazgo pedagógico y planificación en las Instituciones*.
- Osorio de Sarmiento, M. (2020). *Fundamentación epistemológica de la línea en gestión educativa: una mirada desde la política pública, la acreditación y la gerencia educativa y gestión organizacional*.
- Prieto Peña, S. (2020). *Liderazgo transformacional dentro de la gestión educativa*.
- Quispe Apaza, E. (2018). *La planificación estratégica y su influencia en la calidad de la gestión*

educativa de la institución educativa Signos de Fe N° 117, UGEL 05, año 2018.

Rengifo Ramos, C. (2017). Planificación estratégica en la gestión educativa de la Unidad Educativa "Vicente León", de la parroquia la matriz, del cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi. Universidad Técnica de Ambato.

Ríos-Cabrera, P. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. Revista Innovaciones Educativas, 199-212.

Romero Viracocha, W. (2021). La relación entre el nuevo modelo de gestión educativa y la gestión escolar y pedagógica: un estudio de caso en dos escuelas de educación general básica del Norte de Quito.

Rosales Zabala, C. (2021). Planeamiento estratégico y gestión educativa de la institución educativa pública Horacio Zevallos Gámez de Santa Anita, 2021.

Sánchez Rodríguez, N. J., & Lache Buitrago, J. A. (2017). Gestión educativa estratégica, una herramienta para optimizar procesos pedagógicos.

Segovia Pimentel, K. (2021). La gestión directiva en el cumplimiento del compromisos de planificación estratégica en las Instituciones Educativas de la UGEL 02 en Lima Metropolitana, 2019.

Solis, C. (2017). Gestión educativa y desarrollo social. Dominio de las Ciencias.

Sosa Espinoza, G. (2017). La gestión educativa en el marco del buen desempeño docente de las IE de Puente Piedra.

Ticona, A. (2018). La Planificación estratégica y la gestión educativa en las instituciones educativas del anexo Cochas Chico-Huancayo-2018.

Toro, C. (2020). Programa de planificación estratégica para mejorar la gestión educativa de la IE Secundaria Einstein School-Tacna 2016.

Triviño Vélez, M. P., & Medina Morán, A. D. R. (2018). La gestión educativa en la calidad del clima organizacional en los directivos y docentes (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.).

Tutivén Ortega, S. M. (2018). La gestión educativa como factor asociado en la eficacia del clima organizacional en el Colegio Fiscal Compensatorio "31 de Octubre" del cantón Samborondón, provincia del Guayas (Master's thesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). Revista

Eletrônica de Educação, 13(1), 87-106.

Velásquez González, R. D. (2020). Relación entre las prácticas de aula de los docentes y sus percepciones sobre la gestión educativa de los directivos: caso de estudio: Institución Educativa Juan María Céspedes, Medellín.

Villegas-Gavilánez22, M. R. Los equipos directivos como líderes de la transformación educativa.

Vislao-Correa, R. (2021). Gestión educativa del director y la calidad educativa en una institución educativa pública. CIENCIAMATRIA.

Zambrano, L. (2019). La gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 75-86.

Zaravia Huincho, G. S. (2017). Liderazgo del director y calidad de gestión educativa en la Institución Educativa N° 36214, Lircay, Huancavelica, 2016.

Contribución Autoral mediante Metodología CRediT

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.

Carta de originalidad de revistas editadas en eumed.net

Fecha: 16 de enero de 2022

Ciudad: Holguín, Cuba

Director de la revista: Carlos Viltre Calderón, PhD

Institución Responsable: Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica

Yo: Carlos Viltre Calderón, como Director de la revista Electrónica: Entrevista Académica, con ISSN 2603-607X, editada por la Editorial Servicios Académicos Intercontinentales S.L. B-93417426, declaro:

Que el Vol. III N° 11 enero 2023, no posee plagios u otro elemento nocivo que va contra la calidad investigativa y científica, en pro de no mellar el prestigio de la Editorial y el nuestro propio. Además, confirmo que los artículos han sido sometidos a evaluación a través de nuestro software antiplagio.

Firma: _____

