



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

Libro de Actas del 1.er Congreso Caribeño de Investigación Educativa

*Repensando la formación de los
profesionales de la Educación*

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

LIBRO DE ACTAS



*«Repensando la formación de los profesionales
de la Educación»*



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

JUNTA DE DIRECTORES

Miembros Ex Officio

Roberto Fulcar, Ministro de Educación, Presidente

Ligia Pérez, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Ministerio de Educación

Leonidas Germán, Directora General de Currículo, Ministerio de Educación

Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Xiomara Guante, Representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)

Julio Sánchez Maríñez, Rector, Secretario

Miembros Intuitu Personae

Radhamés Mejía, Vicepresidente

Ángela Español

Juan Tomás Tavares

Laura Lehoux

Laura Peña Izquierdo

Magdalena Lizardo

Rafael Emilio Yunén

CONSEJO ACADÉMICO

Julio Sánchez Maríñez, Rector

Ligia Pérez, Representante Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación

Saturnino Silva Jorge, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)

Rosa Kranwinkel, Vicerrectora Académica

Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación

José Ernesto Jiménez, Vicerrector de Gestión Interino

Luisa Taveras, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía

Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos

Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme

David Capellán, Vicerrector Ejecutivo Recinto Luis Napoleón Núñez Molina

Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso

Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo Recinto Urania Montás

Carmen Gálvez, Directora del Decanato de Grado

Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente

Apolinar Méndez, Director de Extensión

Sharon Schnabel, Directora de Planificación y Desarrollo

Anthony Paniagua, Representante Directores Académicos

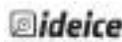
Luisa Acosta, Representante de los Profesores

Romely Ramírez, Representante de los Estudiantes

Libro de Actas del 1.^{er} Congreso Caribeño de Investigación Educativa

*«Repensando la formación de los profesionales
de la Educación»*

RECIE
REVISTA CARIBENA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA





***Libro de Actas del 1.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa.
Repensando la formación de los profesionales de la Educación***

Coordinación: Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Vladimir Figueroa Gutiérrez, Director de Investigación
Edison Javier Rodríguez y Alexander Montes Miranda, Analistas

Revisión de actas (por orden alfabético): Alexander Montás, Ana Cristina Bolívar, Ángela Mejía, Arelis García Tati, Bismar Galán, Ceferina Cabrera, David Gregory, Dilenia Marte, Dionicia Reynoso, Dirwin Muñoz, Dr. Enmanuel Silvestre, Dr. Jorge Briceño, Dr. Miguel Bennisar, Dr. Rafael Alexander Marte Espinal, Dr. William Castro, Dr. Willin Álvarez, Dra. Ileana Herrera, Francisca Burgos, Henyer Zamora, Hirrael Santana, Jesús Guillén, Luis Vásquez, Mairin Jose ina Lemus Barrios, María Montás García, Mauricio Javier Prada Roza, Milagros Luna Rodríguez, MSc. Claudia Viviana Barbosa, MSc. Laura Altair Barreto, MSc. Máxima Altagracia Rodríguez, Nour Adoumieh, Oscar Alfí Corona, Óscar Gallo, Pedro Luis de León Mejía, Primitivo Acosta-Humánez, Richard Felipe Almaguer López, Stephanie Christopher, Vladimir Figueroa, Wilmer Arzolay y Xavier Calmettes

Departamento de Publicaciones ISFODOSU

Dirección editorial: Margarita Marmolejos V.

Diagramación: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Portada: Julissa Ivor Medina

Corrección ortotipográfica: Miguelina Crespo V. y Vilma Martínez A.

ISBN (versión impresa): 978-9945-9224-4-8

ISBN (versión digital): 978-9945-9285-0-1

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada



Santo Domingo, República Dominicana
Diciembre 2020

Presentación

El 1.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa, «Repensando la formación de los profesionales de la Educación», se inaugura en el año 2020 como un espacio de convergencia de saberes entre docentes e investigadores especialistas en la pedagogía y/o en ciencias aplicadas a la Educación. El germen de este encuentro investigativo proviene de una fructífera trayectoria de nueve ediciones realizadas en conjunto por dos instituciones: el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Ambos institutos son descentralizados del Ministerio de Educación de la República Dominicana y se sincronizan en la búsqueda de soluciones a los principales desafíos del sistema educativo dominicano. En el año 2011, estas instituciones concertaron una alianza estratégica para aunar esfuerzos en beneficio de la investigación educativa y así surgió el acuerdo de realizar el Precongreso ISFODOSU-IDEICE, evento celebrado todos los años en las sedes del ISFODOSU en el marco del Congreso Internacional IDEICE.

El Precongreso ISFODOSU-IDEICE cerró en septiembre de 2019 su última edición, para ceder el espacio al 1.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa. Esta nueva iniciativa fue dirigida por la Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), revista académica editada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

El 1.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa, celebrado en un formato virtual, estuvo orientado hacia la dimensión metadidáctica; por consiguiente, nuestro lema fue: «Repensando la formación de los profesionales de la Educación». Este evento recibió más de 330 trabajos de investigación, de los cuales fueron aprobados y subsecuentemente presentados 236. Las ponencias fueron elaboradas por investigadores de España, República Dominicana, Cuba, Colombia, Venezuela y otros países de la región iberoamericana. Por igual, contó con la presencia de expertos en distintas áreas de la Educación, los cuales enriquecieron el evento con sus ponencias magistrales y debates académicos.

El objetivo principal de este evento académico, que pretendemos celebrar periódicamente, es articular estrategias, colectivamente, para fortalecer la acción pedagógica e investigativa para la transformación social, en aras de elevar la calidad educativa. Está dirigido a investigadores, profesionales de la Educación, docentes, directivos de instituciones académicas, funcionarios y técnicos gubernamentales en Educación interesados en compartir y debatir investigaciones, innovaciones y experiencias educativas.

Este primer congreso contó con el apoyo de las instituciones colaboradoras: Banco Interamericano de Desarrollo, la Escuela Nacional de la Judicatura, la Corporación Latinoamericana de Educación Superior, la Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, la Fundación Propagás, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia, el Grupo de Investigación Didáctica y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.

Andrea Paz
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

1.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa. Repensando la formación de los profesionales de la Educación

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente del Congreso: Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Coordinador del Comité Organizador: Vladimir Figueroa Gutiérrez, Director de Investigación
Coordinación General: Edison Javier Rodríguez y Alexander Montes Miranda, Analistas
Secretaria del Congreso: Yulissa Teany Jorge

Encargados de Ejes

Dionicia Reynoso y Xavier Calmettes; Nour Adoumieh y Óscar Gallo; Ceferina Cabrera
Henyer Zamora; Dilenia Marte y Oscar Alí Corona; Ana Cristina Bolívar y Francisca Burgos
Bismar Galán; Hirrael Santana; Alexander Montes Miranda

Comité Científico

Sergio Tobón / Centro Universitario CIFE • Francisco Imbernón Muñoz / Universitat de Barcelona • José Eduardo Sanabria / Universidad del Atlántico • Ángeles López González / Universidad Rey Juan Carlos • Milagros Elena Rodríguez / Universidad de Oriente (Venezuela) • Olga Cecilia Díaz Flores / Universidad Pedagógica Nacional • Gustavo Eduardo Toledo / Universidad Camilo José Cela • Sandra González Pons / Instituto Tecnológico de Santo Domingo • Cristina Margarita Amiama Espailat / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra • Manuel Javier Cejudo Prado / Universidad de Castilla - La Mancha • Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa / Universidad Lusófona • Xurxo Dopico Calvo / Universidade da Coruña • Rosabel Roig Vila / Universidad de Alicante • Eliseo Iglesias Soler / Universidade da Coruña • Juan Jesús Gutiérrez Castillo / Universidad de Sevilla • Esther López Martín / Universidad Nacional de Educación a Distancia • Haylen Perines / Universidad de La Serena • Ivanovna Milqueya Cruz Pichardo / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra • Esther Vega Gea / Universidad de Córdoba • Emmanuel Silvestre / Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña • Eliseo Alfonso Barca Lozano / Universidad da Coruña • Verónica Marín Díaz / Universidad de Córdoba • Ramón López Martín / Universidad de Valencia • Carmen Márquez / Universidad Autónoma de Madrid

Equipo Técnico

Enrique Jiménez, Rudy Acevedo, Gary Alfredo Cedano Morla, Oscar Manuel Martínez Vargas
Alexander Paulino, Edward Moreta, Dany Montero, César Sabino, Jeyson Herrera

Ponentes Magistrales

Calkin Suero Montero / Universidad de Finlandia del Este; José Luis Villena / Universidad de Granada
Eduardo A. Bravo / Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
Federico Navarro / Universidad de O'Higgins; María Ángeles Fernández Villarino / Universidad de Vigo
Belén Toja Reboredo / Universidade da Coruña

Debate de expertos

José Armando Tavárez / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; Fauntly Garrido / Grupo Corporativo New Horizons; Rafael Bello Díaz / Ministerio de Educación; David Álvarez / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; Cristian Matías / Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña; Carlos Javier Di Salvo / Universidad Nacional de Educación a Distancia

Agradecimientos especiales

Óliver Figueroa Saldívar, Camila Fernández de Córdova, Daniel Felipe Osorio

Contenido

EJE 1. Prácticas innovadoras en los procesos de formación de formadores

Aproximación a la Educación Emocional. Estudio de caso en Educación Primaria	15
Argumentación científica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación en energías renovables	21
Recursos didácticos y el juego como estrategias para fomentar el aprendizaje de la Matemática en el Recinto Urania Montás	29
Formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes	33
Las salidas pedagógicas: una estrategia de investigación educativa y alternativa de formación docente en la Escuela Normal Superior de Junín	39
Concepciones de las infancias. Percepciones y transformación	45
Entre docentes. Una propuesta innovadora de formación en cascada	51
Nueve años de innovación en pensamiento crítico: Programa internacional de investigación clínica y capacitación en República Dominicana	57
Desarrollo de habilidades para la mediación de aprendizajes entre pares	67
El arte como agente transformador frente a la violencia en la familia	73
Enfoque biográfico-narrativo en las experiencias de formación con docentes mujeres de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupos de apoyo y cuidado colectivo	79
Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en los niños de Preescolar de la Institución Educativa Departamental Las Villas, sede Susagua	85
La actividad extracurricular en el proceso de formación del educador de la Primera Infancia	93
La apropiación de las tecnologías educativas en la nueva normalidad. Un nuevo modelo de formación del profesorado para el uso avanzado de Moodle	99
La pintura como complemento integrador para enseñar Geometría en 2.º año del Nivel Secundario en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en el año escolar 2019-2020	105

Nivel de conocimiento de jóvenes aspirantes a maestros de Matemática en instituciones públicas de Educación Superior. República Dominicana 2019	111
Religando la afectividad, creencias y actitudes en la educación matemática	117
Tutoría entre pares: estrategia que favorece la inserción a la vida universitaria y la construcción del ser docente en educación parvularia	121
Uso de la investigación etnobotánica como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de la Botánica y en el rescate del acervo cultural dominicano	127
Uso de laboratorios y museos virtuales como recursos para la enseñanza de las ciencias naturales	133
Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. Disciplinas pendientes en la formación inicial docente	139
La pedagogía de la imagen. Principios y dimensiones	145
Los entrenadores y la capacitación para la reactivación de los servicios turísticos post COVID-19	149
Acompañamiento mediacional para desarrollar la competencia escritural de investigadores en formación	155
En los zapatos del otro: mediación de conflictos en la formación inicial de docentes	161
Terapia comunitaria integrativa ante la crisis sociosanitaria de la pandemia COVID-19: caso República Dominicana	169

EJE 2. Procesos didácticos y de aprendizaje en Ciencias y Humanidades

La excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias en el Nivel Superior	179
Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria	191
La competencia conversacional en lenguas extranjeras. Propuesta de un modelo linguo-didáctico	199
La formación bioética en la educación pública escolar	205
Experiencias de gamificación en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria	209

BilinguART me hace feliz	215
Desarrollo de las habilidades de comprensión verbal y razonamiento perceptivo para la potencialización del aprendizaje desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y los principios de mediación pedagógica, en estudiantes de grado 6.º de la Institución Educativa El Sabanal	223
Trenzando mundos	229
Estrategias y metodologías didácticas en contextos sociales de pobreza y ruralidad	235
Arte y creatividad como herramientas de la práctica docente	239

EJE 3. Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

La competencia investigativa como herramienta de mejora en la selección de temas de investigación para trabajo de grado en los estudiantes de la Licenciatura en Negocios Internacionales, UNAPEC 2019	247
Alternativa metodológica para la formación de la competencia profesional investigativa en los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales	255
El docente-asesor como solución a la tensión en el asesoramiento docente en las escuelas	261
¿Qué valoraciones tienen los futuros profesores sobre la investigación educativa? Validación del cuestionario de actitudes de investigación en Educación Vocacional	267
Ansiedad de ejecución, atención plena, autocompasión, rendimiento académico y satisfacción académica en estudiantes universitarios	275
Actividades para la formación de la identidad profesional pedagógica con perspectiva ambiental en las carreras de perfil técnico	281
Miradas y voces de los estudiantes sobre los buenos profesores	287
La inserción laboral de los jóvenes españoles en tiempos de pandemia	295
Estudio comparativo desde el punto de vista del género con relación al nivel de conocimiento sobre abuso sexual contra la infancia del profesorado	301
Narrativas del profesorado: una aproximación a sus concepciones pedagógicas	307

El desarrollo local universitario. Una mirada desde las brechas de género de la Universidad de Granma	313
Experiencias docentes en la formación integral y calidad educativa: el caso de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto	323
Programa «ADA»: alternativa para el desarrollo de la asertividad en el entrenador deportivo	329
Producción académica iberoamericana en educación STEM/STEAM: el caso de los eventos académicos y la formación de profesores	337
La naturaleza de la ciencia y tecnología (NdCyT) en la movilización de concepciones docentes: procesos metacognitivos, tensiones e incidencias temáticas en un proceso de formación continua del profesorado de Química	343
Educación Emocional, un desafío pendiente para enfrentar la Educación Inicial chilena hoy	351
Concepciones acerca del enfoque de la enseñanza de la Lengua en docentes en formación del Segundo Ciclo de la Educación Primaria	357
Desarrollo de competencias docentes durante la práctica pedagógica de programas que forman docentes en modalidad presencial y virtual	363
Conocimiento didáctico del profesor y la modelación matemática: el caso de la articulación de los contextos sociales de los estudiantes y las matemáticas escolares	369

EJE 4. Actividad física, deporte y salud

Estrategias didácticas para la efectividad de la educación física: un reto en tiempos de confinamiento	375
Análisis comparativo de las actividades en la naturaleza desde la educación física en el Nivel Secundario y bachillerato en la República Dominicana y en la Comunidad Autónoma de Galicia	385
Experiencias en educación física de futuras maestras de Educación Primaria	389
Validación al contexto del Caribe del Cuestionario de Satisfacción en las Clases de Educación Física (CSCEF)	393
El papel de la danza en Educación Primaria en España: un análisis de la legislación en materia educativa	403
Diagnóstico de la coevaluación en la educación física del Nivel Preuniversitario	409

Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con el rendimiento escolar en estudiantes del Nivel Secundario	415
Riesgos, beneficios y parámetros metodológicos del entrenamiento de la fuerza en la pubertad y la adolescencia: revisión sistemática	421
Evaluación de contenidos conceptuales y actitudinales en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo	429
Percepciones de la clase de Educación Física: una mirada desde los estudiantes	435
Alcance de la práctica pedagógica para el desarrollo de la asignatura Didáctica de la Educación Física en la formación del profesional universitario	441

EJE 5. Tecnología de la información y comunicación en ámbitos educativos

Competencia digital de los centros educativos andaluces según DigCompOrg	449
<i>Software</i> educativo para estimular procesos cognitivos en niñas y niños con funcionamiento intelectual limítrofe	453
Prototipos tecnológicos para la superación de dificultades matemáticas en niños de Secundaria, fundamentados en el aprendizaje basado en proyectos	459
Formación docente en TIC y discapacidad. Percepción de directivos y responsables tecnológicos	465
Recursos educativos abiertos para la enseñanza-aprendizaje de la Matemática Superior en Tecnología de la Salud	469
Virtualización del programa Análisis de Datos para las carreras de Tecnología de la Salud	479
Tecnologías para la investigación evaluativa a distancia: un modelo para evaluación de las competencias de los estudiantes de las licenciaturas en Educación	489
Uso de tecnologías: estudio del caso con tutores y aprendices en los programas tecnológicos IPRED	495
Proceso de metodologías del MEDUC con aplicación de herramientas TIC	503
Introducción del GeoGebra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geometría a docentes en formación	509

Efecto del aula invertida para el aprendizaje de las funciones trigonométricas en estudiantes del 5.º Grado de Nivel Secundario, año escolar 2019-2020	515
El conocimiento especializado del profesor de matemáticas de la función trigonométrica seno mediada por las TIC	523
Perspectivas del alumnado y docentes universitarios en escenarios no presenciales durante la COVID-19	529
Ciberplagio académico en la <i>praxis</i> estudiantil	535
Desafíos de la educación virtual en tiempo de pandemia: las TIC como eslabón del intraemprendimiento	543
Percepción de autoeficacia y facilidad de uso de las simulaciones en la clase de Ciencias de Sexto Grado	551
Redes sociales y medios de comunicación en estudiantes dominicanos de Pedagogía	559
Percepción y accesibilidad tecnológica de universitarios en el suroeste de la República Dominicana durante la pandemia de COVID-19	565
Emociones del profesorado de República Dominicana en el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia consecuencia de la pandemia COVID-19	571
Entornos virtuales de aprendizaje como espacios complementarios en la Formación Inicial de profesores: el caso de los programas de curso	577
El aprendizaje de las reglas y técnicas de <i>merchandising</i> mediado por las TIC	583
Guía para la autoevaluación docente en contextos virtuales orientados a DIPROMOOC	589
El impacto de la tecnología en el microcurrículo de la matemática en la enseñanza básica y media	595
Las TIC en la enseñanza de las matemáticas: una mirada desde el empoderamiento docente	603
Uso problemático de las redes sociales <i>online</i> por estudiantes de la Preparatoria en México: un estudio de percepciones y medidas formativas para afrontarlo	611
Desarrollo de un videojuego como técnica de evaluación de contenidos matemáticos en alumnos de Educación Primaria	617
Interacciones de los estudiantes a través de la modalidad virtual Ude@ para el aprendizaje de la matemática	623

Propuesta pedagógica para reducir la brecha digital en la educación infantil integrando las TIC al proceso enseñanza-aprendizaje	631
La preparación del docente para utilizar el aula virtual. Resultados de un estudio práctico	639
Tres propuestas de enseñanza-aprendizaje <i>online</i> de las ciencias por indagación en el futuro docente	645

EJE 6. La inclusión como práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Educación inclusiva y diagnóstico psicopedagógico de educandos con necesidades educativas especiales. Hacia una educación más equitativa	653
Estrategia educativa para incluir a estudiantes embarazadas en las clases de Educación Física	659
Ciencias sociales e inclusión en la formación inicial de maestros/as de educación infantil: una experiencia piloto con un centro de educación especial	665
La recreación como alternativa para la atención e integración social de los estudiantes con discapacidad	671
La inclusión educativa a través de las aulas TEA en la ciudad de Badajoz	677
El juego acuático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con NEE	683
Predictores de la lectura en el trastorno específico del lenguaje (TEL)	689
Educación matemática decolonial transcompleja: re-ligantes inclusivos de los saberes	695
Aproximación a una educación para contextos interculturales desde los principios de la educación indígena	701
Experiencia pedagógico-didáctica en pro de la inclusión educativa de niñas en situación de consumo (SPA), infractoras de ley y víctimas de violencia sexual o del conflicto armado	707
La gamificación como estrategia de inclusión en aulas diversas con estudiantes de 10 a 14 años	713
Impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el COVID-19, en las áreas de Formación Matemática y Educación Física, del	

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina	719
La gamificación como elemento comparativo en el proceso de lectura y escritura en estudiantes entre 7 y 16 años con barreras para el aprendizaje y la participación	725
Una didáctica inclusiva sin exclusión	731
La educación a distancia como mediadora de formación inclusiva de estudiantes en confinamiento	737

EJE 7. Procesos y actividades en el ámbito de la gestión educativa

Gobernabilidad de la gestión educacional: sistematización de un modelo de acompañamiento para los indicadores de desarrollo personal y social	747
Gestión del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje	753
La preparación de directivos docentes en el proceso de evaluación del desempeño	759
Estudio de resultados de un programa de formación de directores escolares en gestión del cambio	765
Diseño de contenidos transversales en la educación a partir de la caracterización de las competencias demandadas por el mercado laboral de la República Dominicana	771
Competencias comunicativas interpersonales para el liderazgo en organizaciones educativas	783
Desarrollo intrapersonal del director de organizaciones educativas	789
Instrumentos cuantitativos empleados en la evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado. Una revisión documental (2000-2020)	795
Diseño de un sistema de gestión educativa para la producción de cursos virtuales en la nueva normalidad basado en una estrategia de liderazgo distribuido	809
Pandemia y estrategias socioeducativas. Identificación de las propuestas del caso español	815
La orientación educativa como facilitador de la gestión de centros inclusivos	823

EJE 8. Nuevos conocimientos en ciencias básicas orientados a la enseñanza

Proceso didáctico del álgebra lineal en las tres dimensiones	833
Educación en energías renovables desde el enfoque CTS	843
Jornadas científicas escolares como herramientas para la comprensión y aprendizaje de aspectos biológicos en estudiantes de Educación Secundaria	851
Habilidades de pensamiento científico que promueven educadores cuando preguntan en Ciencias Naturales	857
Propuesta de rediseño ambiental desde el enfoque educativo de la popularización de los recursos naturales: una experiencia pedagógica en la institución educativa rural El Manzano	863
Análisis comparativo de estrategias didácticas para la enseñanza del cálculo o aproximación de la raíz cuadrada de un número entero positivo	871
Comprensión del concepto de curva a partir de transiciones entre lo discreto y lo continuo en el contexto del cálculo	877
El Museo Maguá y el Liceo Científico: hacia una colaboración activa	885
Percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la Educación Superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula, Honduras	891
Desarrollo de habilidades geométricas a través de la estrategia Resolución de problemas en estudiantes del Nivel Secundario	899
Percepción de estudiantes de Nivel Secundario sobre la resolución de problemas en el estudio de coordenadas cartesianas	903
Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento en matemáticas en estudiantes de Secundaria	909
Integración del método de Pólya para la resolución de problemas de Geometría en estudiantes del Nivel Secundario	915
La investigación en la enseñanza universitaria de Química: un caso en la formación inicial docente	921
Educación ambiental: discusiones sobre la problemática del recurso hídrico para la alfabetización científica	927

Evaluar tecnocompetencias en matemática: relato de una experiencia en probabilidad y estadística	933
Teoría de las situaciones didácticas para el desarrollo de la competencia matemática	939
La práctica del método científico de forma autónoma en estudiantes del curso de Biología General del ISFODOSU en el Recinto Emilio Prud'Homme	947
Evaluación del aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica en resolución de sistemas de ecuaciones cuadráticas con dos variables en alumnos de sexto grado de Secundaria	953
Un repensar de la decolonialidad: ¡Un momento, $1 + 1 = 2$, no es tan evidente en la enseñanza de la matemática!	959
Isomorfismos, grupos diedros y cuadrados mágicos	965

EJE 9. Políticas, evaluación y diagnóstico educativo

Evolución de la calidad en universidades ecuatorianas de 2006 a 2016	971
Autoeficacia en el cuidado de la alimentación y la salud física en adolescentes chihuahuenses	975
Estrategias de aprendizajes para el logro de las competencias en la educación a distancia	983
Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes de Ingeniería chilenos	989
Análisis de la aplicación de la evaluación educativa y las estrategias establecidas en el currículo del Primer Ciclo del Nivel Primario: caso centros escolares del Distrito educativo 01-03, Barahona 2018-2019	995
Enfoque de la educación intercultural y la diversificación curricular	1003
La evaluación en las enseñanzas de formación profesional en España. Propuesta de un sistema de evaluación de las competencias basado en la medición de sus variables	1011
Expectativas de compromiso, desempeño e intención de abandono de estudiantes chilenos en educación virtual de emergencia	1017

Análisis de la política de atención a la primera infancia en los programas institucional y comunitario en Colombia	1023
El texto escolar como género discursivo: lo textual, el contexto y el paratexto en la formulación de tareas como trabajo pedagógico de la escritura	1029
Calidad de la educación desde la percepción de los grupos étnicos en el departamento de La Guajira	1035
¿Qué saben los estudiantes de Fisioterapia de rúbricas de evaluación?	1041
Transición de la educación presencial a la educación virtual en tiempos del COVID-19	1045
Análisis de las políticas de la Universidad de Cartagena en el contexto de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Caso programa de Derecho	1051
Política educativa para la formación de educadores infantiles en Colombia	1057
Tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de la prueba Saber grado 11	1063
Diagnóstico sobre aplicación Enfoque por competencias: caso lengua y matemática	1071
De la irrupción de la educación remota en la pandemia, a su institucionalización en la Universidad Autónoma Metropolitana, México	1077
Aportes a la reflexión sobre la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana	1083
Educación matemática en el contexto de las aulas multigrado: entre la política pública y la práctica pedagógica	1089
Conquistas y desafíos de las políticas etnoeducativas en Colombia	1095
Criterios de evaluación desde el Enfoque por competencias	1101
Nivel de creatividad de los docentes en el desarrollo de sus planificaciones y la influencia en el aprendizaje de los alumnos de segundo grado del Nivel Secundario en los contenidos de Genética, en la Regional 08, Distrito 05 - República Dominicana	1105
Discrepancia entre el profesorado y el estudiantado en torno a la evaluación de los aprendizajes	1109
Efectos de una intervención en lectura y escritura en las demás áreas del contenido: evidencias desde la prueba diagnóstica de sexto en la República Dominicana	1113
Libera tus capacidades, cambia de conductas con PNL	1117

Eje 1

Prácticas innovadoras
en los procesos de formación
de formadores



Aproximación a la Educación Emocional. Estudio de caso en Educación Primaria

Approach to Emotional Education. Case Study in Primary Education

Lorena Martín Párraga¹

Resumen

El presente estudio constituye una aproximación a la investigación educativa en lo referente al mundo de la educación emocional. Dicho tema fue elegido con el objetivo de constatar la importancia de implementar la educación emocional en las aulas para el correcto desarrollo integral del alumno.

Se ha llevado a cabo un estudio de caso único, centrándonos en una muestra concreta a estudiar; el centro educativo ubicado en Andalucía, España, por su experiencia y extendida implicación en la materia.

Se ha aplicado a lo largo del estudio una metodología descriptiva de carácter cuantitativo y cualitativo a través de diferentes técnicas de recogida de datos, de manera que fuésemos capaces de alcanzar nuestro objetivo: poder visibilizar las buenas prácticas en materia de educación emocional llevadas a cabo en dicho centro, a través de la opinión docente, y con ello el que este centro sirva de modelo a seguir por otras instituciones educativas.

Palabras clave: educación emocional, desarrollo integral, opinión docente.

Abstract

The present study constitutes an approach to educational research in the world of Emotional Education. This topic was chosen with the objective of verifying the importance of implementing emotional education in the classroom for the correct integral development of the student.

A unique case study has been carried out, focusing on a specific sample to be studied; the educational center Manuela Canela, due to its experience and extensive involvement in the subject.

A descriptive methodology of quantitative and qualitative character has been applied throughout the study, through different techniques of data collection, so that we were able to achieve our goal, to make visible the good practices in emotional education carried out in that center, through the teaching opinion, and thus that this center serves as a model for other educational institutions.

Keywords: emotional education, integral development, teacher's opinion.

¹ Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, <https://orcid.org/0000-0002-2406-0708>, lorenamartinparraga@gmail.com

1. Introducción

El presente estudio constituye una aproximación a la investigación educativa en lo referente al mundo de la educación emocional. Dicho tema es elegido con el objetivo de constatar la importancia de implementar la educación emocional en las aulas para el correcto desarrollo integral del alumnado. Para ello, se lleva a cabo un estudio de caso único centrado en una muestra concreta a estudiar; un centro educativo ubicado en Andalucía, España, por su experiencia y extendida implicación en materias relacionadas con las emociones. Se aplica una metodología descriptiva de carácter cuantitativa y cualitativa a través de diferentes técnicas de recogidas de datos; de esta manera se alcanza el objetivo de investigación: poder visibilizar las buenas prácticas en materia de educación emocional llevadas a cabo en dicho centro, a través de la percepción del docente, y con ello el que este centro sirva de modelo a seguir por otras instituciones educativas.

2. Fundamentación teórica

La sociedad de hoy en día, debido a los nuevos avances en tecnologías, intercambios culturales, modernización de los sistemas educativos, viene reclamando una nueva escuela que dedique especial interés a la formación tanto de los docentes como del alumnado en base a la importancia de la educación emocional. La necesidad de afrontar la educación, no únicamente como un instrumento relacionado con la necesidad de adquirir contenidos y desarrollar competencias cognitivas, sino que a su vez demanda la creación de un espacio donde se contribuya a la formación integral de los alumnos. Al favorecimiento y el reforzamiento de los valores del ser humano.

Cada vez es más importante que los profesionales de la Educación se vuelquen en la labor de fomentar en sus alumnos la necesidad de educar en valores, metas, cualidades, etc. El ser capaces de resolver cada uno de los problemas se planteen.

La educación emocional parte de la innovación educativa y trata de responder a las necesidades sociales no atendidas en el proceso de aprendizaje (Bisquerra, 2003). Cannon-Bard (1927), en su teoría sobre las emociones, destacó que estaban formadas tanto por nuestras respuestas fisiológicas como por la experiencia subjetiva de la emoción ante un estímulo (factores cognitivos). Introduciéndonos en una definición más íntegra sobre la emoción, la cual ha sido extraída de la obra *Educación emocional y bienestar* (Bisquerra, 2000) que la define como «reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno» (p. 71). Es por ello que las emociones dotan a nuestro ser de un componente adaptativo que nos incita a realizar una acción determinada en base a nuestros sentimientos.

Estas necesidades fueron claramente reflejadas en el informe de Jacques Delors, de la Unesco (1996), donde se propuso la necesidad de la educación emocional para responder a las diferentes demandas sociales sirviendo esta como mecanismo de prevención del conflicto humano.

La educación viene demandando un cambio de paradigma, ya que esta se encontraba orientada en base al desarrollo cognitivo y adquisición de conocimientos. Estudios longitudinales

demuestran cómo el ser humano conforma un todo integrado, donde los aspectos cognitivos, afectivos y morales trabajan unificados. Es en la práctica pedagógica donde la educación cobra un papel más integral, ya que debido a la incesante crisis se ha visto obligada a replantear el sistema educativo. El conseguir atender a esta necesidad mediante la adquisición de competencias emocionales que ayuden a prevenir dichas adversidades.

3. Metodología

El objetivo principal con esta investigación fue poder visibilizar las buenas prácticas de un centro de educación Infantil y Primaria en materia de educación emocional. Para ello, se lleva a cabo un estudio de caso único centrado en una única muestra a tratar, como es el caso de dicho centro educativo, gracias a los planes elaborados y ejecutados en él. Para llevar a cabo dicha investigación, y con ello su desarrollo y posterior valoración, el estudio pone el foco en un tipo de metodología descriptiva de carácter tanto cualitativo como cuantitativo.

Esto es por su peculiaridad al tratarse de un estudio de caso único, el cual permite el empleo de ambas. Al tratarse de una investigación descriptiva, la manipulación de variables no es necesaria en este estudio; por tanto, se limita a la observación y recolección de datos para su posterior análisis. Los instrumentos empleados en la recogida de datos son cuestionarios (análisis cuantitativo), entrevistas (análisis cualitativo), análisis documentales y técnicas de observación, permitiendo conocer tanto el grado de satisfacción, como la importancia que tiene para el profesorado del grupo muestra, la educación emocional.

El método empleado en el estudio es de índole deductiva, ya que nuestra finalidad con dicho estudio es la obtención de unas conclusiones sobre un caso concreto. De esta forma se logra la visualización de las buenas prácticas llevadas a cabo por el centro. La muestra consta de un pequeño grupo representativo de docentes o diferentes informantes que llevan a cabo o participan en programas relacionados con la materia a estudio.

Para la recogida de datos, en el estudio de caso único, se lleva a cabo el principio de triangulación, de manera que nos permitiera garantizar la validez interna de la investigación. Una vez aplicado, se puede verificar si los datos obtenidos guardan algún tipo de relación entre sí.

4. Resultados

Los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo de las entrevistas logran extraer conclusiones en base a los objetivos planteados.

Objetivo 1: Fomentar la educación emocional en las aulas. Para asegurar la importancia de implementar la educación emocional en las aulas, se pregunta a los participantes el concepto y la importancia que estos otorgan a la educación emocional. Estos reflejan cómo la educación emocional es esencial para el crecimiento futuro, personal y profesional del alumno, ya que esta permite desarrollar las competencias emocionales y con ello el crecimiento de la persona. Adquirir competencias emocionales ayuda en el desarrollo de las capacidades afectivas, las relaciones interpersonales con los demás y a adquirir pautas de convivencia con resolución pacífica de conflictos.

Objetivo 2: Valorar la importancia de educar las emociones desde edades tempranas. Todas las entrevistas reúnen un punto de vista común, y es la extrema necesidad de fomentar la educación emocional. El desarrollo cognitivo y emocional deben ir unidos, de forma que se logre un correcto desarrollo de la personalidad integral de la persona.

Objetivo 3: Conocer los programas o proyectos aplicados por el centro en relación con la importancia de educar en las emociones. Se pregunta si este llevaba a cabo programas o proyectos relacionados con la educación de las emociones. Afirmaron y remarcaron la extrema necesidad de su aplicación debido a las dificultades culturales que presenta el centro, agravando la convivencia dentro del aula. Por otro lado, el centro ofrece un plan de Atención Tutorial, independientemente del valor que se trabaje, esté relacionado o no con la educación de las emociones.

Objetivo 4: Conocer el grado de dificultad de su aplicación. Aunque el centro apuesta por la innovación y el bienestar de sus estudiantes, cabe destacar ciertas demandas que no quedan del todo cubiertas. Una de las dificultades, entre otras, es la falta de conocimiento en la materia. Es por ello, que para poder aplicarlas en el aula es necesaria una formación y autoformación, de modo que el docente sea capaz de proporcionar estrategias y técnicas para trabajar con el alumnado.

Objetivo 5: Valorar los resultados a la hora de aplicar programas de educación. La finalidad de toda aplicación de mejora es que esta sea capaz de proporcionar resultados positivos. Para ello, se preguntó acerca de la efectividad de dichas actividades en el ciclo del aula. Según los datos recolectados, los resultados obtenidos son favorables. Gracias al empleo de diferentes estrategias y técnicas de prevención se han podido intervenir y prevenir diferentes circunstancias que se planteaban en el aula. Por otro lado, ha mejorado el clima de convivencia del centro. Se llega a la conclusión de que no únicamente se obtienen resultados positivos dentro del aula, sino que también fuera se está logrando que el alumno mejore en su vida personal y familiar. En cuanto al análisis cualitativo de los datos, se dota a los docentes de cuestionarios que permitirán concretar y validar la información obtenida en las entrevistas.

5. Conclusiones

Tras haber elaborado un análisis completo de lo que ha supuesto la investigación en el centro educativo, y con ello la obtención de los datos que permiten corroborar los objetivos perseguidos en este estudio, se puede considerar como esencial y fundamental la importancia de incluir materias de educación emocional en las aulas. De esta manera se logra favorecer el desarrollo personal y profesional del alumnado y el docente, ya que esta no ayuda únicamente en el desarrollo mental del alumno, sino que a su vez le proporciona las destrezas necesarias para comprender la realidad en la que se encuentran envueltos y capacitarlos para hacer frente a las demandas de la sociedad. Según los datos obtenidos por parte del equipo docente, protagonista de este trabajo, se puede afirmar que la inclusión de materias en relación con la educación emocional dentro del aula es fundamental tanto para el alumno como para el profesorado. Esta es una herramienta para el buen desarrollo del aula, capacitando

tanto al profesional como al alumno de dotes que garantizan la eficacia diaria de los quehaceres que engrandecen la educación, tan necesaria en una sociedad donde priman las libertades y los derechos por igual.

6. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 1(21), 7-43.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, (39), 106-124.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.

Argumentación científica para el desarrollo del pensamiento crítico desde la educación en energías renovables

Scientific Argumentation for the Development of Critical Thinking from Renewable Energy Education

Adriana Valenzuela González¹

Laura Zúñiga González²

Patricia Gallego Torres³

Resumen

Este documento tiene como propósito presentar una perspectiva de investigación de la argumentación científica desde una mirada de interacción social en la construcción de procesos de enseñanza de la ciencia, cuyo objetivo es el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a través de la formulación, validación, implementación y evaluación de un modelo de argumentación científica que promueva el reconocimiento de las energías renovables como una estrategia de reducción de los problemas ambientales. Se plantea una metodología de tipo mixto, con la intención de aprovechar sus componentes tanto cualitativos como cuantitativos. Como resultado se describen los elementos teóricos que permitirán la construcción de la propuesta de modelo argumentativo. Se concluye indicando la importancia de desarrollar procesos argumentativos a través de acciones educativas que fortalezcan en los ciudadanos el desarrollo del pensamiento crítico para que de una forma participativa puedan contribuir en la mitigación de los problemas ambientales actuales.

Palabras clave: argumentación científica, educación en energías renovables, pensamiento crítico.

Abstract

The purpose of this presentation is to present a research perspective of scientific argumentation from a social interaction perspective in the construction of science teaching processes, whose objective is to strengthen critical thinking in secondary school students through the formulation, validation, implementation and evaluation of a scientific argumentation model that promotes the recognition of renewable energies as a strategy to reduce environmental problems. A mixed type methodology is proposed, with the intention of taking advantage of both its qualitative and quantitative components. As results, the theoretical elements that will allow the construction of the argumentative model proposal are described. It concludes by indicating the importance of developing argumentative processes through educational actions that strengthen citizens' development of critical thinking so that in a participatory way they can contribute to the mitigation of current environmental problems.

Keywords: scientific argumentation, education in renewable energy, critical thinking.

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4241-1823> adriana.valenz.go@gmail.com

² Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-6002-8345> lzuniga0112@gmail.com

³ Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-6654-3177> adpgallegot@udistrital.edu.co

1. Introducción

Desde hace algunas décadas, la argumentación es considerada como una habilidad esencial para la formación científica ciudadana (Felton et al., 2015); Nielsen, 2012; Duschl & Osborne, 2002; Jiménez-Aleixandre, Bugallo & Duschl, 2000; Newton, Driver & Osborne, 1999, debido a que los procesos argumentativos constituyen una práctica esencial en la construcción del conocimiento científico, a través de la crítica, la replicación y la evaluación (Dawson, & Carson, 2017).

Considerando estos antecedentes de investigación sobre procesos argumentativos, se hace necesario enfocar el problema de investigación a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico a través del fortalecimiento de procesos de argumentación científica de los estudiantes de educación secundaria para identificar las energías renovables como estrategia de reducción de los problemas ambientales en el municipio de Soacha-Cundinamarca?

Para dar respuesta a este interrogante, se estructuran tres categorías que se establecen como ejes en la búsqueda documental y construcción teórica: argumentación científica, educación en energías renovables y pensamiento crítico, categoría de gran incidencia en el desarrollo de los procesos argumentativos, pues investigar sobre las rutinas comunicativas y las prácticas cognitivas de la vida cotidiana en diversas comunidades, permite la comprensión del desarrollo cognitivo en contextos familiares e institucionales (Rogoff & Chavajay, 2004).

En línea con la perspectiva de interacción social desde la cual es vista la argumentación en este proyecto de investigación, se adoptará el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) citados por Jiménez-Aleixandre y Erduran, (2007) «al señalar el papel de la interacción social en los procesos de aprendizaje y pensamiento, y afirman que los procesos de pensamiento superior se originan a partir de actividades socialmente mediadas, particularmente a través de la mediación del lenguaje», (p. 4), lo que implica el reconocimiento de diferentes puntos de vista y el fortalecimiento de la participación ciudadana a través del discurso y del fortalecimiento de estrategias de enseñanza de la ciencia en las que se estructuren tareas, y a través de la implementación y evaluación de un modelo argumentativo, los estudiantes de Educación Secundaria alcancen una apropiación del discurso que circula en el aula a situaciones ambientales que ocurren en su entorno social.

En este sentido, los argumentos necesarios para explicar el uso y el abuso de las energías renovables permitirán construir no solo conocimiento en el tema, sino generar posturas críticas frente a esta problemática tan necesaria para la humanidad en estos momentos (Ocetkiewicz, Tomaszewska, & Mróz, 2017; Martín-Gámez, & Erduran, 2018).

2. Fundamentación teórica

Argumentación científica

Durante las tres últimas décadas, la argumentación se ha incluido en el proceso de enseñanza de la ciencia, contemplando diversos enfoques y propósitos educativos que ha dejado un amplio espectro de posibilidades de desarrollo respecto a las habilidades argumentativas

que se espera abordar en las aulas de clase. El amplio panorama de investigaciones que se encuentran disponibles sobre argumentación científica escolar y la propuesta de modelos argumentativos como Toulmin, 1958; Giere, 1991; Schwarz, Neuman, Gil ve İlya, 2003; Zohar y Nemet, 2002; Kelly y Takao, 2002; Lawson, 2003; Sandoval, 2003; McNeill, Lizotte, Krajcik, Marx 2006, entre otros, citados por Aktamis y Higde (2015) «dan cuenta de la importancia de formular modelos argumentativos que se ajusten a entornos educativos concretos y que puedan dar respuesta a las necesidades educativas específicas».

La multiplicidad de enfoques a través de los cuales se han diseñado procesos de enseñanza, en los que se incluye el desarrollo de la competencia argumentativa, permiten obtener «una visión sobre el aprendizaje de las ciencias en términos de la apropiación de las prácticas comunitarias que promueven los modos de comunicación requeridos para sostener el discurso científico» (Kelly & Chen, 1999; Lemke, 1990; Mason, 1996), citados por Jiménez-Aleixandre y Erduran, (2007, p. 4). La argumentación es un componente imprescindible en el discurso que se aborda en el aula de ciencias, pero adquiere aún mayor relevancia cuando es utilizado en situaciones sociales que implican un análisis crítico, una mirada respecto a las consecuencias sociales, ambientales, que puede tener para un ciudadano alguna situación que implique un conocimiento científico.

«La argumentación desempeña un papel central en la construcción de explicaciones, modelos y teorías (Siegel, 1995) a medida que los científicos usan argumentos para relacionar la evidencia que seleccionan con las afirmaciones que alcanzan mediante el uso de órdenes y respaldos (Toulmin, 1958, p. 4), citados por Jiménez-Aleixandre y Erduran (2007) razón por la cual debe promoverse la argumentación en el aula de ciencias.

Como contribuciones de la argumentación en la enseñanza de las ciencias se abordarán dos aspectos de los cinco elementos propuestos por Jiménez-Aleixandre y Erduran (2007). En primer lugar, se articula el fortalecimiento de procesos argumentativos al «desarrollo de competencias comunicativas y particularmente el pensamiento crítico», (p. 4), de los estudiantes de educación secundaria, a través de la formulación del modelo de argumentación científica. En segundo lugar, contribuye a «la alfabetización científica y el empoderamiento de los estudiantes para hablar y escribir los idiomas de la ciencia», (p. 4), a través de situaciones de aprendizaje que involucren la educación en energías renovables y de problemáticas ambientales que se encuentran en el entorno social y ambiental más cercano al ámbito escolar.

Tal como sugiere Kuhn (2010), la argumentación puede ser considerada una ventana por la cual acceder a los modos de pensar de los estudiantes y sus producciones como una forma viable de valorar sus aprendizajes, una forma de poner en contexto las conclusiones, propuestas y análisis que realizan. Pone en evidencia los aportes que estos realizan después de la comprensión de conceptos y da paso al proceso propositivo, espacio que se debe abrir en forma significativa en la escuela para formar un «alumnado crítico y capaz de optar entre los diferentes argumentos que se le presenten, de manera que pueda tomar decisiones en su vida como ciudadanos» (Sarda, & Sanmartí, 2000, p. 407). De ahí la importancia de la formación argumentativa en ciencias naturales, ya que se «ha convertido en una prioridad para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, por su promoción de la interacción social y por

su contribución al desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes y profesores» (Sánchez, González, & García, 2013, p. 24).

Pensamiento crítico

«Uno de los componentes del pensamiento crítico que se reconoce hoy como determinante, incorpora la dimensión del lenguaje y, de manera particular, la argumentación» (Tamayo, Zona & Loaiza, 2015, p. 119), es decir, si se propende por el desarrollo del pensamiento crítico, debe atenderse el fortalecimiento de propuestas de enseñanza de las ciencias que involucre el fortalecimiento de procesos argumentativos, que mejore la comprensión y que potencie a los estudiantes en futuros agentes de transformación social.

Seguendo los planteamientos de Facione y Angelo, citados por Rahmawati, Amalia y Budi, (2020), «el pensamiento crítico se refiere a la capacidad de pensar, analizar, sintetizar e identificar y resolver problemas de manera efectiva» (p. 98), es decir, son diferentes procesos de pensamiento que requieren ser afianzados para culminar con el último estadio, vinculando aspectos de carácter social, legal y medioambiental a las problemáticas que se presentan en los contextos en los que se encuentran.

Según Ennis (1962), citado por Rahmawati, Amalia y Budi, (2020), el pensamiento crítico es razonamiento y pensamiento reflexivo al tomar decisiones basadas en sus creencias; las decisiones que se tomen proceden de forma posterior a un proceso de análisis y reflexión holística que permite articular las diferentes perspectivas que permean la situación medioambiental, incluyendo las creencias de quienes actúan en pro del mejoramiento ambiental.

Otro de los enfoques que se encuentra desde una óptica del desarrollo del pensamiento crítico es el que aborda Facione (2006), citado por Rahmawati, Amalia y Budi, (2020), en el que los conceptos más básicos del pensamiento crítico son la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregularse, es decir, va más allá de la intervención externa que se pueda ejercer a un objeto, una situación o un fenómeno y lo que pretende es que se logre finalmente un proceso de autorregulación: «los pensadores críticos fuertes pueden hacer dos cosas más. Pueden explicar lo que piensan y cómo llegaron a ese juicio. Y pueden aplicar sus poderes de pensamiento crítico a sí mismos y mejorar sus opiniones anteriores» (Facione, 2015, p. 7).

Esta capacidad de «mejorar sus opiniones anteriores», es el estadio de pensamiento crítico que se espera alcanzar con los estudiantes a través del desarrollo de los procesos argumentativos, puesto que, en la actualidad, uno de los principales objetivos de la educación es el desarrollo de «la habilidad de resolver problemas, adoptar una postura crítica y con criterio ético respecto a los cambiantes avances tecnológicos y científicos en el siglo XXI».

Para finalizar, es prioritario destacar que si en el proceso de aprendizaje actual, «los estudiantes no están conectados con problemas que ocurren en la comunidad, no pueden aplicar varios conceptos o ideas para estudiar un problema y no están involucrados efectivamente en proporcionar argumentos de apoyo» (Rahmawati, Amalia, & Budi, 2020, p. 98). Difícilmente se logrará el propósito educativo de alcanzar una comprensión de la problemática ambiental en la que se consideren los diferentes aspectos de tipo teórico, social y legal, que se espera

estén involucrados para aportar alternativas de solución a las diversas y complejas problemáticas ambientales por las que atraviesa el mundo en la actualidad.

Educación en energías renovables

Actualmente ha surgido la necesidad de incrementar la producción energética que supla las demandas mundiales, cuyos factores de crecimiento están determinados por razones diversas, como el aumento de la población, el rápido desarrollo y la urbanización, (Guven y Sulun, 2017), (Ballesteros y Gallego, 2019a). Sin embargo, en el proceso de consecución de los recursos energéticos, la depredación y el uso de los recursos de la naturaleza ha sido inclemente, hasta el punto de llegar casi a la extinción de elementos naturales, así como al recrudecimiento de fenómenos naturales como el calentamiento global, entre otros, que afectan a la población a nivel mundial. En este sentido, es necesario desarrollar procesos de sensibilización ambiental en la producción de energía a través de la educación energética, que pueda darse desde los primeros niveles de escolarización, y que permita la generación de cambios en la forma en que se comprende el uso y la transformación de la energía (Ballesteros & Gallego 2019b).

El proceso de educación en energías renovables se constituye en un papel mediador que considera las necesidades sociales y ambientales de los contextos en los que puedan establecerse sus propuestas. Sus propósitos principales son lograr una aceptación social de las energías Renovables ER, permitir que los estudiantes se conviertan en consumidores de energía responsables, y que estos desarrollen actitudes proambientales, (Zyadin, Puhakka, Ahponen, Cronberg y Pelkonen, 2012). Diferentes investigaciones (DeWaters y Powers, 2011; Lee, Lee, Altschuld & Pan, 2015), han reconocido la necesidad de que la educación en energías renovables pueda darse a niños y adolescentes de tal forma que influya en el comportamiento del consumo de energía en la edad adulta. En este sentido, «educar a las nuevas generaciones para que sepan leer y escribir sobre energía es esencial para conservar la energía y garantizar la sostenibilidad» (Lee, Lee, Wu & Pan, 2019).

Kandpal y Garg (1999), plantearon los siguientes objetivos de la educación en energías renovables, postulados que aún conservan vigencia y que se hace necesario incluir en los programas de educación en energía renovable, tanto en la escuela, como fuera de ella:

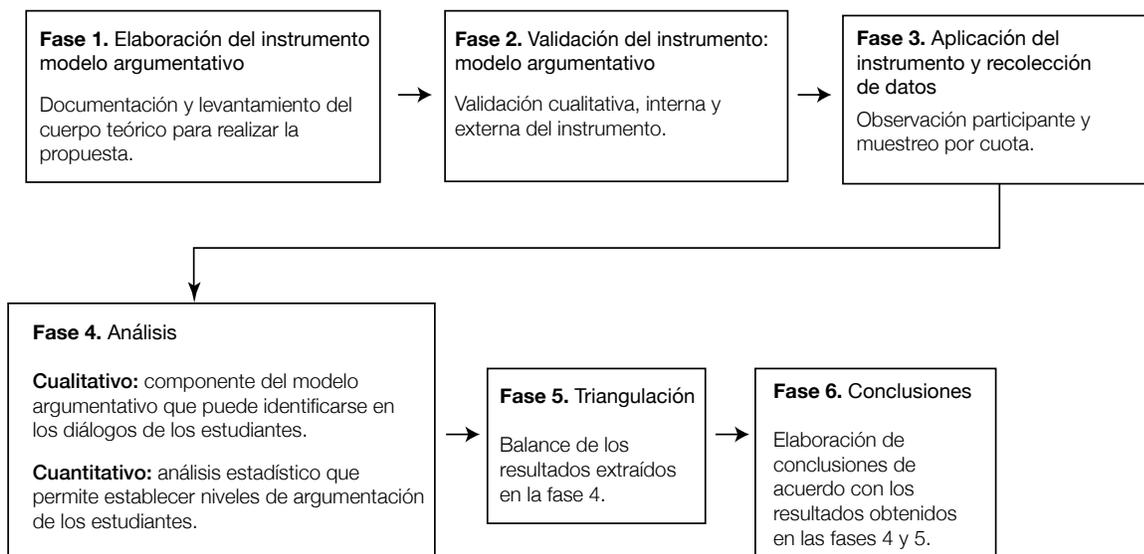
- (i) Desarrollar una conciencia entre los estudiantes sobre la naturaleza y la causa de la crisis energética actual.
- (ii) Concienciar a los estudiantes sobre diversos tipos de fuentes de energía no renovables y renovables, el potencial de sus recursos y las tecnologías existentes para aprovecharlos.
- (iii) Proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para aprovechar diversas fuentes de energía.
- (iv) Hacer que los estudiantes comprendan las consecuencias de varias medidas de políticas relacionadas con la energía (p. 74).

Los objetivos anteriores demuestran que el papel de la ciudadanía es fundamental en el cambio de perspectiva en cuanto al uso de energías, puesto que el proceso de concienciación, desarrollo de valores y actitudes, y la comprensión en general de las consecuencias del uso de energías, solo puede lograrse cuando existe participación y una buena comunicación que propicie la toma de decisiones en la comunidad (Liarakou, Gavrilakis & Flouri, 2009). Asimismo, se necesitan actitudes sociales que permitan divulgar los beneficios de un cambio de modelo energético.

3. Metodología

Se plantea una metodología de tipo mixto, con la intención de aprovechar sus componentes tanto cualitativos como cuantitativos (Creswell, 2014). La población a la que está dirigida comprende estudiantes de grado noveno (14-16 años) de básica y secundaria de la Institución Educativa Ciudad Verde, en el municipio de Soacha. El diseño metodológico está estructurado en seis fases, como se indican en la Figura 1.

Figura 1
Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Se pretende implementar de forma exitosa un modelo de argumentación científica que fortalezca en los estudiantes de educación secundaria la competencia argumentativa con el

objetivo de que, a través del análisis de textos escritos que se presentan en la clase de ciencias y la ejecución del modelo propuesto, se establezcan premisas sólidas respecto a las energías renovables como alternativa eficaz en la reducción de las problemáticas ambientales del municipio de Soacha.

Como resultado parcial, se considera la construcción teórica partiendo del rastreo y análisis documental de las categorías conceptuales, lo que permitirá la estructuración del modelo a través del cual se podrá realizar una clasificación de los procesos argumentativos de los estudiantes. Del mismo modo, le permitirá al docente de ciencias obtener un diagnóstico de esta competencia en sus estudiantes y convertir la clase en un espacio pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico, cuyo propósito es generar un «impacto social de la ciencia» (Pinch, 2015).

5. Conclusiones

Acudir a los procesos argumentativos en la educación científica supone comprender la naturaleza del conocimiento científico y sus objetivos para la enseñanza científica y escolar, así como para la enseñanza de las ciencias para la ciudadanía. Esto implica que los estudiantes no solo deben comprender los conceptos bajo los cuales se desarrolló la ciencia, sino que deben ser capaces de aplicarlos en su vida diaria y, más aun, en el momento histórico que atravesamos actualmente, donde el cuidado del medio ambiente y las fuentes energéticas son el principal camino para evitar que se extinga la raza humana. En este sentido, acudir a los procesos argumentativos resulta imperativo a la hora de coconstruir una visión más adecuada de la naturaleza de la ciencia y desarrollar perspectivas críticas en los estudiantes que les permitan procesos de enseñanza-aprendizaje alejados de los modelos habituales de transmisión-recepción.

6. Referencias bibliográficas

- Aktamiş, H., & Hiğde, E. (2015). Assessment of Argumentation Models Used in Science Education. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 136-172.
- Ballesteros-Ballesteros, V., & Gallego-Torres, A. P. (2019a). La educación en energías renovables desde las controversias sociocientíficas en la educación en ciencias. *Revista Científica*, 2(35), 192-200 <https://doi.org/10.14483/23448350.1486>
- Ballesteros-Ballesteros, V., & Gallego-Torres, A. P. (2019b). Modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética. *Revista Facultad de Ingeniería*, 28(52), 27-42.
- Dawson, V., & Carson, K. (2017). Using climate change scenarios to assess high school students' argumentation skills. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 1-16.
- DeWaters, J. E., & Powers, S. E. (2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. *Energy Policy*, 39(3), 1699-1710.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2001). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, (1), 1-23.

- Felton, M., García-Mila, M., Villarroel, C., & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386.
- Guven, G., & Sulun, Y. (2017). Pre-service teachers' knowledge and awareness about renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, (80), 663-668.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodríguez, A., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. En *Argumentation in science education* (pp. 3-27). Springer.
- Kandpal, T. C., & Garg, H. P. (1999). Energy education. *Applied Energy*, 64(1-4), 71-78.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.
- Lee, L. S., Lee, Y. F., Altschuld, J. W., & Pan, Y. J., (2015). Energy literacy: Evaluating knowledge, affect, and behavior of students in Taiwan. *Energy Policy*, (76), 98-106.
- Lee, L. S., Lee, Y. F., Wu, M. J., & Pan, Y. J. (2019). Un estudio de alfabetización energética entre estudiantes de enfermería para examinar las implicaciones en los esfuerzos de conservación de energía en Taiwán. *Política Energética*, 135.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 120-129.
- Martín-Gámez, C., & Erduran, S. (2018). Comprensión de la argumentación sobre cuestiones socio-científicas en materia de energía: un estudio cuantitativo con profesores de formación inicial en España. *Investigación en Educación Científica y Tecnológica*, 36(4), 463-483.
- Newton, P., Driver, R., & Jonathan, O (1999). El lugar de la argumentación en la pedagogía de la ciencia escolar. *Revista Internacional de Educación en Ciencias*, 21(5), 553-576.
- Nielsen, B. L. (2012). Science teachers' meaning-making when involved in a school-based professional development project. *Journal of Science Teacher Education*, 23(6), 621-649.
- Ocetkiewicz, I., Tomaszewska, B., & Mróz, A. (2017). Renewable energy in education for sustainable development. The Polish experience. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, (80), 92-97.
- Pinch, T. (2015). Scientific Controversies. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2), 281-286.
- Rahmawati, Y., Amalia, R., & Budi, S. (2020). Challenging Students' Critical Thinking Skills: Integrating Socio-critical and Problem-oriented Approach in Nanoscience and Nanotechnology Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 98-104.
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo. Evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), 121-159.
- Sánchez, L., González J., & García, Á. (2013). «La argumentación en la enseñanza de las ciencias». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(9), 11-28.
- Sardà, J., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un repte de les classes de ciències. *Ensenanza de las Ciencias*, 18(3), 405-422.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., Cronberg, T., & Pelkonen, P. (2012). School students' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, (45), 78-85.

Recursos didácticos y el juego como estrategias para fomentar el aprendizaje de la Matemática en el Recinto Urania Montás

Didactic Resources and the Game as Strategies to Promote the Learning of Mathematics in the Urania Montás Campus

Franklin Rafael Astudillo-Villalba¹

Resumen

Como estrategias para el desarrollo de actividades didácticas en el aula, se presentaron recursos didácticos que los estudiantes como futuros docentes pueden usar en la planificación de una unidad didáctica. Entre ellos se presentaron el Multiplómetro, el Laberinto Fracciones Equivalentes y el Sustitupolio. Estos recursos didácticos son lúdicos y fueron tomados de Rodríguez-Hernández, González Fernández, & Rivilla Bastante (2015), y modificados para adaptarlos al currículo dominicano, logrando así una mayor motivación del alumnado y consiguiendo un mejor aprendizaje.

Palabras clave: recursos didácticos, estrategias, aprendizaje.

Abstract

As strategies for the development of didactic activities in the classroom, didactic resources were presented that students as future teachers can use in planning a didactic unit. Among these didactic resources, the Multiplómetro, The Equivalent Fractions Labyrinth and the Substitutopolio were presented. These didactic resources are recreational and were taken from Rodríguez-Hernández, González Fernández, & Rivilla Bastante (2015), and modified to adapt them to the Dominican Curriculum; thus, achieving greater motivation of the students and achieving better learning.

Keywords: didactic resources, strategies, learning.

¹ Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás, <https://orcid.org/0000-0002-6748-2783>, franklin.villalba@isfodosu.edu.do

1. Introducción

Si se realiza una pequeña encuesta sobre la importancia de la matemática, sorprendentemente la mayoría parece estar de acuerdo con su importancia, no solo en la formación de individuos, sino también como instrumento básico para otras disciplinas. Aunque son muy importantes, existen personas con expresiones como «las matemáticas son difíciles y no es lo mío», «yo soy de humanidades o letras», «no entiendo nada de números». Estas expresiones son habituales en muchas personas que ven las matemáticas como algo ajeno a sus vidas.

Este trabajo, llevado a cabo en el área de la Didáctica de las Matemáticas, se encuentra enmarcado en el uso de recursos didácticos empleando el juego, ya que los pasos que se usan en un juego de estrategia, son similares a las puestas en práctica cuando se trata de solucionar o resolver un problema en específico, ya sea un problema matemático o de otro carácter, incluso una situación de la vida cotidiana.

Lorenzo Fernández (2018), propuso el uso de juegos de estrategia a modo de herramienta didáctica, de instrumento agradable y lúdico para los estudiantes. Se trata de que, con la metodología adecuada, los alumnos puedan comprender y aprender a manejar en la práctica estrategias de resolución de problemas, de un modo sencillo y divertido, que además les permite recibir un rápido *feedback* de lo que ocurre al aplicar una idea, al responder de un modo u otro ante una circunstancia concreta. En este sentido, como estrategias para el desarrollo de actividades didácticas en el aula, se presentaron recursos didácticos como el juego en las asignaturas de Didáctica de la Matemática para el Segundo Ciclo, durante el cuatrimestre 2019-2, que los estudiantes como futuros docentes pueden usar en la planificación de una unidad didáctica. Entre ellos se presentó el Multiplómetro, el Laberinto Fracciones Equivalentes y el Sustitupolio. Estos recursos didácticos son lúdicos y fueron tomados de Rodríguez-Hernández, González Fernández y Rivilla Bastante (2015), y modificados para adaptarlos al currículo dominicano logrando así una mayor motivación del alumnado y consiguiendo un mejor aprendizaje.

2. Fundamentación teórica

El juego recurso didáctico es una de las estrategias didácticas que se está implementando cada día en los centros educativos. El juego provoca ánimos y motivación en los estudiantes, se presenta como herramienta de apoyo en las aulas para el aprendizaje y retroalimentación de las actividades dadas en clases y así, los estudiantes puedan aprender y fijar de manera significativa sus conocimientos.

Es de mencionar, que Fibonacci practicó la matemática numérica, con los números arábigos, utilizando el juego como herramienta. En el Renacimiento, aparecen los llamados duelos (juegos) intelectuales, consistentes en resolver ecuaciones algebraicas, en los que participan entre otros Cardano y Tartaglia. Gauss, gran aficionado a jugar a las cartas, anotaba las jugadas para realizar posteriormente un estudio estadístico. Otros científicos ilustres como Hilbert, Neuman o Einstein también han mostrado su interés por los juegos matemáticos (De Guzmán 1984, 2004). Por lo tanto, si nuestros padres de las matemáticas han disfrutado contemplando su juego y su ciencia, ¿por qué no realizar recursos didácticos lúdicos que permitan al estudiante tratar de aprender y disfrutar la enseñanza de la matemática básica a través del juego?

Según Deulofeu (2001), muchos juegos utilizan la Matemática en su desarrollo, ya sea por sus relaciones numéricas, geométricas o por las propias características que algunos juegos requieren del desarrollo de estrategias, para intentar realizar la mejor jugada. La investigación realizada en este campo respalda que el juego contribuye a un mejor aprendizaje (De Guzmán, 2004; Rojas, 2009; Cano et al., 2010); en particular, se considera el juego en el área de educación en matemáticas como un instrumento muy potente para el aprendizaje de conocimientos relacionados con la competencia matemática.

Según Ramírez (2014), los juegos son el futuro de nuestra vida diaria, de nuestro trabajo, y enfatiza que tenemos la responsabilidad de hacer divertidas las tareas más habituales, las que nos resultan aburridas o pesadas. Borrás (2015), afirma que los juegos tienen un gran poder sobre los individuos, pues consiguen adicción y que la gente disfrute con ellos.

Como estrategias para el desarrollo de actividades didácticas en el aula, se presentaron recursos didácticos que los estudiantes como futuros docentes pueden usar en la planificación de una unidad didáctica. Entre ellos se presentaron el Multiplómetro, el Laberinto Fracciones Equivalentes y el Sustitupolio. Estos recursos didácticos son lúdicos y fueron tomados de Rodríguez-Hernández et al. (2015), y modificados para adaptarlos al currículo dominicano.

3. Metodología

Se presentaron diferentes recursos didácticos lúdicos, estrategias y técnicas en la enseñanza de la aritmética y el álgebra; por ejemplo, cómo pasar de la aritmética a la preálgebra y después al álgebra. La población fueron estudiantes de la asignatura Didáctica Especial de la Matemática para el Segundo Ciclo del Nivel Primario II, del Programa de Licenciatura en Matemáticas orientada a la Educación Secundaria, Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Urania Montás. Como estrategias para el desarrollo de actividades didácticas en el aula se presentaron recursos didácticos que los estudiantes como futuros docentes pueden usar en la planificación de una unidad didáctica. Entre ellos se presentó el Multiplómetro, el Laberinto Fracciones Equivalentes y el Sustitupolio.

En estos juegos, la estrategia está basada en una abstracción mental en la que el estudiante debe pensar en su jugada y en la del otro jugador para conseguir su objetivo, ayudando así al desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes. Utilizar este recurso didáctico después de haber dado los temas de múltiplos, divisores, fracciones, aritmética, números enteros, sirve como retroalimentación del tema, ya que como juego de estrategia, el estudiante debe pensar para tomar una casilla a su favor o bloquear las posibilidades de su contrincante. Son juegos muy interesantes, que incluso entre los adultos es un reto y muy divertido.

Estos recursos se presentaron a los estudiantes con el fin de que ellos lo puedan utilizar en sus aulas como futuros maestros.

4. Resultados

Estas actividades didácticas fomentan el trabajo en equipo, la organización y la comunicación entre los estudiantes, además de fortalecer los conocimientos adquiridos. Sirve para retroalimentar la clase y que los aprendizajes sean de forma significativa.

De esta manera dinámica y divertida los estudiantes perdieron el miedo a las ecuaciones cuando tienen que sustituir un valor específico, o cuando tienen que pasar de la aritmética al álgebra. Los estudiantes, para jugar con otros, diseñaron sus propias estrategias, manteniendo en mente las reglas y objetivos del juego. Esto permitió que se centraran en las actividades, promoviendo el desarrollo cognitivo del estudiante.

El papel de los recursos presentados obligaba a los estudiantes a recuperar información y a pensar, para poder ganar la partida. De manera implícita se crearon acciones sociales, mejor compañerismo y se crearon vínculos afectivos entre los estudiantes. Y lo más interesante: se produjeron los saberes.

5. Conclusiones

El juego es un recurso educativo eficaz si se usa de la manera adecuada sin dejar de enfocar los contenidos temáticos. Se debe aprovechar estos recursos e implementarlos en las aulas. Como consecuencia ayudaría a tener una predisposición de agrado por la asignatura de Matemáticas, contribuyendo positivamente a que la adquisición de nuevos conocimientos sea más sencilla.

Es beneficioso usar el juego como recurso didáctico y como instrumento de enseñanza. Se trata de implementar juegos con un propósito pedagógico; es decir, juegos pensados como estrategias didácticas. Este tipo de actividad también se puede hacer de manera grupal, para que los estudiantes de cada equipo puedan analizar en conjunto las jugadas a realizar. Así, jugar con otros compañeros es una forma divertida de aprender y de pensar. Esto promueve el desarrollo cognitivo del estudiante.

6. Referencias bibliográficas

- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de Gamificación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Cano, N. A., & Zapata, F. N. (2010). La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del juego del rol y de aventura. *Unión*, (23), 211-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738489>
- De Guzmán, M. (1984). Juegos matemáticos en la enseñanza. *Actas de las IV Jornadas sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325655>
- De Guzmán, M. (2004). Juegos matemáticos en la enseñanza. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (59), 5-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1070267>
- Deulofeu, J. (2001). *Una recreación matemática: historias, juegos y problemas*. Barcelona: Planeta.
- Lorenzo Fernández, M. E. (2018). *Juegos de estrategia en formato tecnológico y resolución de problemas en al ESO*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/203409>
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. España: Servicio Comercial del Libro.
- Rodríguez-Hernández, M. D., González Fernández, J. L., & Rivilla Bastante, R. (2015). Las tablas de multiplicar con sabor a juego. Recursos didácticos. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (90), 7-19. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/90/Articulos_01.pdf

Formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes

Continuous Training of the Basic Secondary Teacher in the Attention to Social Rejection in Groups of Adolescents

Leticia del Carmen Torres Zerquera¹

Gisela Bravo López²

Miguel Alejandro Pérez Egües³

Resumen

El docente de Secundaria Básica precisa dominar las problemáticas que tienen lugar en los grupos de adolescentes y formarse de manera continua en este sentido. Sin embargo, un estudio empírico a partir del análisis de documentos, cuestionario a docentes, encuestas y entrevistas a educandos, docentes y directivos, evidencia que en la práctica educativa cienfueguera existen dificultades con respecto a la formación continua del docente en la atención al rechazo social. El problema de investigación se centra en cómo contribuir a la formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes y el objetivo es proponer una estrategia de formación continua del docente de Secundaria Básica en tal dirección. Como resultado se presenta una estrategia que contempla las concepciones actuales sobre la formación continua del docente, con carácter participativo, colaborativo, reflexivo y práctico, estructurada en cuatro fases que permiten la retroalimentación.

Palabras clave: formación continua, docente, rechazo social.

Abstract

The Basic Secondary teacher needs to know the problems that take place in adolescent groups and train continuously in this regard. However, an empirical study based on the analysis of documents, questionnaire to teachers, surveys and interviews to students, teachers and managers, shows that in the educational practice of Cienfuegos there are difficulties with respect to the continuous training of the teacher in the attention to social rejection. The research problem focuses on how to contribute to the continuous training of the Basic Secondary teacher in the attention to social rejection in groups of adolescents and the objective is to propose a strategy of continuous training of the Basic Secondary teacher in this direction. As a result, a strategy is presented that contemplates the current conceptions about the continuous training of the teacher, with a participatory, collaborative, reflective and practical nature, structured in four phases that allow feedback.

Keywords: continuous training, teacher, social rejection

¹ Universidad de Cienfuegos «Carlos Rafael Rodríguez», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1593-7459>, Correo electrónico: lctorres@ucf.edu.cu

² Universidad de Cienfuegos «Carlos Rafael Rodríguez», ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6818-8466>, Correo electrónico: gbravo@ucf.edu.cu

³ Universidad de Cienfuegos «Carlos Rafael Rodríguez», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0861-7991>, Correo electrónico: mapegues@ucf.edu.cu

1. Introducción

La formación continua del docente es reconocida como un área clave para elevar la calidad de la educación (Franco, 2014; Pérez, 2017; Imbernón, 2018; Almogoea, 2019). Contribuye a que este profesional pueda atenuar o solucionar las problemáticas que se presentan en los contextos donde interactúa, de modo que se garantice una educación inclusiva, equitativa, como estipulan los Objetivos de Desarrollo Sostenible asociados a la Agenda 2030.

En el caso de la educación secundaria, el docente precisa dominar aspectos relativos a los grupos de adolescentes y a su dinámica, pues una de las principales problemáticas que tiene lugar en ellos es el rechazo social (García-Bacete, 2008; Monjas et al., 2014; García-Bacete, et al., 2019; Luis et al., 2020) que de no detectarse y atenderse a tiempo implica efectos negativos en el desarrollo socioemocional de los educandos, pues son excluidos y apartados de los aprendizajes que tienen lugar con los compañeros.

Sin embargo, un estudio empírico realizado evidencia que en la práctica educativa existen dificultades con respecto a la formación continua del docente en la atención al rechazo social, con insuficiente desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para promover relaciones armónicas en los grupos de adolescentes.

De ahí que la investigación se centre en el problema: ¿cómo contribuir a la formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes?, su objetivo es proponer una estrategia de formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes.

2. Fundamentación teórica

Los autores de la investigación conciben al rechazo social en grupos de adolescentes como un fenómeno que hace referencia al estatus social del adolescente en su grupo, al grado de aceptación, que por lo general es bajo; se caracteriza por la exclusión, la omisión, lejanía, desagrado y sentimientos negativos del grupo con respecto a uno o varios de sus miembros.

En este sentido juega un papel fundamental el docente, como el profesional que acompaña e incide en el desarrollo de la personalidad de los educandos, en los pilares personal-social, académico y profesional. El docente precisa proporcionar un entorno seguro para que el adolescente pueda aprender y poseer una adecuada competencia social. Ello condiciona la necesidad de la continua formación del docente en ejercicio, en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes.

Para el éxito de la formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social, es sustancial que al concebirla se tenga en cuenta la participación activa del docente en la determinación de sus propias necesidades y en la ejecución del proceso en sí mismo, la creación del compromiso para el cambio y la mejora personal, en beneficio de su desarrollo profesional (Almogoea, Baute & Rodríguez, 2018), la integración cuidadosa de la práctica y la teoría, en un ambiente de aprendizaje colaborativo (Escudero, González & Rodríguez, 2018). Se coincide con Imbernón, (2018) al considerarse que deben trazarse estrategias contextualizadas, centradas en el docente, para que puedan dar solución a los

problemas prácticos que se presentan en su quehacer profesional dentro de las instituciones educativas, favoreciendo la reflexión y el diálogo.

En lo relativo a la atención al rechazo social en los grupos de adolescentes, las estrategias de formación continua de docentes deben contener aspectos claves para el trabajo con esta problemática tan encubierta en ocasiones, pero tan dañina a la vez (Monjas et al., 2014; Jiménez, 2015; Gallardo & Barrasa, 2016; Pérez, 2019). En este sentido, es preciso dominar la importancia de crear en las aulas un clima que promueva la cooperación y posibilite interacciones positivas y satisfactorias en los grupos (García-Bacete, Jiménez & Muñoz, 2013), estimular las habilidades sociales y evitar las etiquetas y estigmas, para no dar lugar a la canalización de emociones negativas hacia uno o varios adolescentes en el aula.

3. Metodología

La muestra seleccionada para el diagnóstico, de tipo intencional no probabilística, fue de 161 docentes en ejercicio, distribuidos en 3 secundarias básicas del municipio Cienfuegos (provincia Cienfuegos, Cuba), que representan diferentes comunidades y cuentan con experiencia en el nivel. Desde el punto de vista teórico, el método inductivo-deductivo mostró aspectos comunes que posibilitaron identificar las deficiencias en la formación continua de los docentes y el analítico-sintético permitió arribar a conclusiones sobre las posibilidades de los docentes para la atención al rechazo social.

Entre los instrumentos empleados, que fueron ajustados y contextualizados por los autores, se encuentra la guía de análisis para los documentos que rigen el trabajo en la Secundaria Básica, en el III Perfeccionamiento educacional, lo que permite identificar los aspectos reglamentados y prácticos en relación a la formación continua del docente de Secundaria Básica y el tratamiento a la problemática del rechazo social en grupos de adolescentes. La entrevista a directivos de la educación Secundaria Básica en el municipio Cienfuegos persigue que expresen sus criterios sobre las principales formas organizativas empleadas en la formación continua y su efectividad.

El cuestionario para la determinación de necesidades formativas del docente posibilita el acercamiento a las principales necesidades de formación continua de los docentes en ejercicio en la Secundaria Básica. La encuesta a docentes explora sus criterios sobre las condiciones actuales en que se desarrolla su formación continua y aquella que consideran ideal. La entrevista grupal a docentes indaga en los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los docentes en relación a la atención al rechazo social. Para guiar el proceso de determinación de potencialidades y necesidades del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social se precisaron categorías y subcategorías que atienden a lo cognitivo, procedimental, actitudinal y formativo.

4. Resultados

A partir de la triangulación de los instrumentos aplicados es posible determinar potencialidades y necesidades formativas del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo

social en la muestra seleccionada. Como potencialidades los docentes reconocen el papel que posee el grupo en la educación de la personalidad de los adolescentes. Están conscientes de que en los grupos tiene lugar el rechazo hacia aquellos educandos que sus compañeros consideran «diferentes». Son capaces de identificar de manera empírica causas, manifestaciones y consecuencias del rechazo social. Desarrollan acciones, en correspondencia con sus conocimientos, para atender el rechazo social en los grupos de adolescentes.

Entre las necesidades se destaca que los docentes poseen pobre dominio de la distribución sociométrica del grupo y desarrollan pocas acciones de transformación grupal en función de ello; es escaso su conocimiento con respecto a las acciones concretas y fundamentadas desde la ciencia que pueden desarrollar para atender el rechazo social en los grupos de adolescentes. Asimismo, en los espacios de reunión y formación continua las problemáticas que atañen a los grupos de adolescentes y a su dinámica no son debatidas con profundidad.

De lo anterior, se puede concluir que aún persisten insuficiencias en la formación continua de los docentes de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes, lo cual reafirma la necesidad de implementar una estrategia de formación continua en dicha temática.

La estrategia de formación continua que se propone tiene como Misión formar al docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes teniendo en cuenta las exigencias sociales y las particularidades del nivel educativo. El Objetivo general de la estrategia es contribuir a la formación continua del docente de Secundaria Básica con un carácter participativo, colaborativo, reflexivo y práctico para que pueda atender el rechazo social en grupos de adolescentes. La estrategia elaborada tiene en cuenta diferentes formas organizativas de la superación profesional según la Resolución Magisterial (RM) 140/2019 (conferencia especializada, autopreparación, taller, debate científico) y considera las sugerencias, potencialidades y necesidades formativas del docente de Secundaria Básica. Se estructura en cuatro fases (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) con sus respectivas acciones en constante retroalimentación; está concebida para ser implementada durante un curso escolar; los responsables de las acciones formativas deben ser docentes con amplia experiencia en el nivel y la temática, o especialistas como el psicopedagogo.

Entre los principales medios a emplear se destacan materiales audiovisuales, plegables, volantes; se prioriza el trabajo en equipo, la reflexión grupal basada en la experiencia y la realización de dramatizaciones que ilustren la realidad educativa. Los métodos que priman son la elaboración conjunta y la discusión. La evaluación es sistemática y proyectiva. Se sugiere abordar temáticas como rechazo social, *bullying* y violencia escolar: descubriendo términos, dinámica grupal y distribución sociométrica, estimulación de habilidades sociales, comunicación asertiva, autorregulación emocional, resolución de conflictos, técnicas para el trabajo con grupos de adolescentes.

5. Conclusiones

Los fundamentos teórico-metodológicos de la formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social evidencian que el docente precisa una actualización constante de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan atenuar las problemáticas que se presentan en los grupos de adolescentes. Para ello las estrategias de formación continua se erigen como una propuesta factible que deben otorgar protagonismo a los docentes para que reflexionen en, desde y sobre su práctica educativa en un ambiente de aprendizaje colaborativo.

La determinación de las potencialidades y necesidades formativas en la atención al rechazo social en una muestra de docentes de tres secundarias básicas del municipio Cienfuegos, evidencia que los docentes identifican de manera empírica causas, manifestaciones y consecuencias del rechazo social en grupos de adolescentes, pero no desarrollan acciones concretas y fundamentadas desde la ciencia para su atención. Es por ello que se hace necesario proponer una estrategia de formación continua del docente de Secundaria Básica en la atención al rechazo social en grupos de adolescentes, que contempla las concepciones actuales en relación a la formación continua del docente; posee un carácter reflexivo, participativo, colaborativo y práctico y se estructura en cuatro fases que permiten la retroalimentación.

6. Referencias bibliográficas

- Almoguea Fernández, M., Baute Álvarez, L., & Rodríguez Muñoz, R. (2018). La formación continua de docentes de la especialidad agropecuaria como vía para el extensionismo agrario. *Memorias del Evento Provincial Pedagogía 2019*. Cienfuegos.
- Almoguea Fernández, M. (2019). *Formación continua en extensión agraria del docente de la educación técnica y profesional, especialidad agropecuaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Escudero Muñoz, J., González González, M., & Rodríguez Entrena, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación*, 21(1), 157-180.
- Franco García, O. (2014). La experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. *Olh@res, Guarulhos*, 2(2), 8-34.
- Gallardo Ortín, L., & Barrasa Notario, A. (2016). Análisis de la relación variable entre la aceptación entre iguales y el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 31, 589-608.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- García-Bacete, F.J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M., Monjas Casares, M., & Sureda García, I. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F.J., Musitu Ochoa, G., & Llopis Lluca, A. (2019). ¿Por qué no nos gustan algunos compañeros? Razones de los escolares de primero y segundo curso de educación primaria. *INFAD Revista de Psicología*, (2), 33-50.

- Imbernón Muñoz, F. (2018). *El profesorado y la colaboración como protagonista del cambio. Retos, tendencias y compromisos*. IRE-UB
- Jiménez Gómez, C. (2015). *El rechazo entre iguales. Problemas emocionales y conductuales asociados*. (Tesis de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Luis Rico, M., De la Torres Cruz, T., Llamazares, M., Ruiz Palomo, E., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C., & Jiménez Eguizábal, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, (387), 89-115.
- Ministerio de Educación Superior. (2019). Resolución Ministerial 140/2019. Reglamento de posgrado.
- Monjas, I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de Primaria. *Revista Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.
- Organización de Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Pérez Alhama, P. (2019). *Programa de prevención ante situaciones de rechazo entre iguales en Secundaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Pérez Gómez, N. (2017). *La formación continua de los docentes de Ciencias Sociales para el desarrollo de la Educación para la paz en las escuelas pedagógicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.

Las salidas pedagógicas: una estrategia de investigación educativa y alternativa de formación docente en la Escuela Normal Superior de Junín

The Pedagogical Expeditions: an Educational Research Strategy and Alternative Teacher Training at the Normal Superior School of Junín

Luisa Fernanda Jiménez Cubillos¹

Resumen

Este artículo recopila la experiencia pedagógica desarrollada durante tres años con la realización de salidas pedagógicas a diferentes lugares a nivel local y regional con estudiantes del programa de formación complementaria con el fin de fortalecer sus procesos formativos como futuros docentes, en el que se reconoce como una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades investigativas. El apartado se divide en dos partes; en la primera se realiza una contextualización en lo que se refiere al concepto e importancia de las salidas pedagógicas, además la normatividad vigente para su desarrollo; en la segunda parte, se presentan la metodología, los resultados conseguidos con las salidas y las conclusiones a las que se llega con su implementación.

Palabras clave: expedición, aprendizaje, investigación.

Abstract

This article compiles the pedagogical experience developed during three years with the realization of pedagogical trips to different places at the local and regional level with students of the complementary training program in order to strengthen their training processes as future teachers, in which it is recognized as pedagogical strategy that favors learning and research skills development. The section is divided into two parts, in the first a contextualization is made regarding the concept and importance of pedagogical outputs, in addition to the current regulations for their development; In the second part, the methodology, the results obtained with the outputs and the conclusions reached with its implementation are presented.

Keywords: expedition, learning, research.

¹ Escuela Normal Superior de Junín, ORCID, lukasupn@gmail.com

1. Introducción

La salida pedagógica puede definirse como una actividad académica, estrategia pedagógica, recurso didáctico o medio de formación y adquisición de conocimiento. En cuanto a su importancia varios autores han hablado del tema llegando a la misma conclusión: es una actividad significativa para los estudiantes en la medida que se interactúa con el medio, permite vivenciar y descubrir el entorno, además, estimula el trabajo investigativo puesto que el alumno antes de desplazarse al lugar escogido se aproxima conceptualmente al tema o problema que va a analizar durante la salida, desarrolla la curiosidad e indagación, características esenciales de la investigación. Por otro lado, le permite al docente vincular contenidos escolares con la realidad social y promueve la interdisciplinariedad.

Para Mohamed et al. (2017) conocer y aprender *in situ* es una de las razones fundamentales de las salidas, cuya estrategia es generar en los aprendices un manejo globalizado de los conceptos a la vez que permiten un acercamiento a las realidades sociales y económicas que afectan el entorno donde viven. Es ese sentido, las salidas pedagógicas en la Escuela Normal Superior de Junín se convirtieron en una estrategia de formación docente, ya que le permite contextualizar y apropiarse de las teorías o conceptos adquiridos en el aula formal.

2. Fundamentación teórica

Las actividades fuera del aula son un recurso pedagógico que contribuye al aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos que se aplique, permiten acercar el aprendizaje logrado en ambientes formales (aula, laboratorio escolar) al que transcurre en ambientes informales (parques naturales, museos, industrias), por lo que el aprendizaje difiere del habitual en el aula, en la medida que entra en contacto directo con los fenómenos, están sujetos a una gran variedad de estímulos y donde el proceso de evaluación también debe ser diferente (Mohamed et al., 2017).

En las salidas pedagógicas desde un enfoque constructivista, se reconoce el papel del educando como el protagonista de su aprendizaje y el docente como mediador. Además de lo que plantea Piaget, sobre la construcción de conocimiento partiendo desde la interacción con el medio, y David Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo, el conocimiento verdadero solo puede surgir cuando los nuevos contenidos tienen un significado que conecta con los que ya se tienen.

Desde el punto de vista legal, las salidas pedagógicas tienen su normatividad amparadas desde la Ley 115 de 1994, de la República de Colombia, en sus artículos 77, 92, 144 literales (k, l y m), la cual establece que en el proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos, se debe contemplar la organización de actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias dentro de la institución y con otras instituciones educativas, entre ellas las salidas pedagógicas. También el Decreto 1860, en su artículo 36, define los proyectos pedagógicos como una actividad dentro del plan de estudios, que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos que tengan relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico, cuya función es relacionar o integrar los

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas en diferentes áreas, así como el desarrollo de los intereses del educando que promuevan el espíritu investigativo.

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha creado tres directivas ministeriales con el fin de dar las orientaciones para la planeación, desarrollo y evaluación de las salidas pedagógicas. La Directiva Ministerial 8, del 2009, estableció informar a los padres de familia o acudientes con debida antelación sobre cada salida pedagógica y debe contar con su autorización escrita para la participación de sus hijos; los estudiantes que no participen en la salida deben permanecer en el establecimiento educativo y realizar actividades formativas durante la jornada escolar. El rector o director rural deberá informar a las autoridades respectivas el lugar de la salida y cerciorarse si el sitio cuenta con las adecuadas condiciones de seguridad y salubridad, así como garantizar la documentación en regla del transporte. La Directiva Ministerial 30, del 2009, señaló que las Secretarías de Educación incluirían en el portafolio una póliza que ampare a los estudiantes durante las salidas pedagógicas en caso de accidente, invalidez o muerte, la cual debe ser solicitada para toda la vigencia del calendario escolar.

La última, es la Directiva Ministerial 55, de 2014. Presenta las directrices a tener en cuenta para el desarrollo de «llamadas en adelante salidas escolares» en cuanto a su planeación, desarrollo de la salida y alimentación-hospedaje, con el objetivo de garantizar la seguridad e integridad de todas las personas que participen en las salidas escolares.

Por otra parte, se debe considerar las limitaciones que pueden surgir para llevar a cabo las salidas escolares. De acuerdo con Orion (1994) y Rickinson et al. (2004) dentro de los factores que dificultan, se encuentran:

- La preocupación por el bienestar y la seguridad de los participantes.
- Falta de confianza y experiencia de los profesores por la enseñanza al aire libre.
- Los requerimientos logísticos que demandan las instituciones educativas.
- Escasez de tiempo, recursos y apoyo.
- Genera desafíos adicionales para los profesores.
- El cumplimiento de los programas curriculares.

3. Metodología

Como lo plantea Ruiz (2006), el éxito de una salida pedagógica está en su planeación, en la medida que el docente tiene presente aspectos tales como: la relación con los contenidos de enseñanza, que sean aplicables y demostrables, el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la intencionalidad para lograr el fin de la salida, a través del alcance de los objetivos. En ese sentido, es fundamental llevar a cabo una planeación, la cual le permite al docente la interdisciplinariedad, verificar los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

En la Escuela Normal Superior de Junín desde el año 2016 se han venido desarrollando salidas pedagógicas a algunos lugares de la región, como una estrategia de formación docente

y recurso pedagógico en las que se tienen en cuenta tres etapas para su ejecución: planeación, desarrollo y reflexión.

Durante la planeación, los estudiantes realizan una contextualización del sitio a visitar, en la que se establece el propósito de la salida, ubicación geográfica, caracterización del lugar y se definen los instrumentos de recolección de información.

En el desarrollo, se realiza la salida empleando la observación directa, registro fotográfico y el diario de campo, en el que se tiene en cuenta recorrido, lugares visitados y aspectos formativos.

Para la reflexión, se implementan diferentes estrategias que le permitan al docente en formación manifestar los aprendizajes adquiridos y compartir la experiencia del viaje, en el que se consideran aspectos cognitivos, pedagógicos y actitudinales.

4. Resultados

En el año 2016, se realizó una salida con estudiantes de segundo semestre a Cerro Redondo y Tembladares, dos lugares turísticos y protegidos por la corporación Corpoguavio del municipio de Junín (Cundinamarca), cuyo propósito fue reconocer su propio territorio como fuente de biodiversidad mediante una caminata ecológica e invitar a la comunidad educativa para que visite y cuide el paisaje natural del municipio. La salida contó con la participación de un guía turístico, el cual previamente realiza una contextualización de los lugares a visitar y asimismo se dan las recomendaciones en lo que se refiere a campamento. Durante el desarrollo, se observa diversidad de plantas y animales, se evidencia rastros de la presencia del oso de anteojos, una especie vulnerable a la extinción, ocurren sucesos anecdóticos que inciden significativamente en los estudiantes. Como parte de la reflexión de la salida los estudiantes en conjunto construyen un periódico mural puesto en un lugar visible dentro la institución, para que fuera de conocimiento de toda la comunidad educativa.

Para el año 2017, se realizó una salida a las Lagunas de Siecha en el municipio de Guasca, pertenecientes a la reserva del Parque Nacional Natural Chingaza. Dentro de la etapa de planeación se realiza una contextualización de la importancia del ecosistema páramo y bosque andino, las especies animales y vegetales representativas, clima y suelo. Durante la ejecución se contó con una capacitación por parte de parques nacionales en la que presentan el contexto histórico y geográfico del lugar, considerado un santuario de la comunidad indígena Muisca donde le rendían tributo a la vida y la fertilidad. Su nombre deriva de sie: agua y cha: varón que significa «hombre de agua». A través del recorrido, los estudiantes realizan registro fotográfico que sirve como evidencia para la presentación de su informe final el cual comprendía una reseña histórica, descripción del ecosistema y recorrido realizado; dicho trabajo permite verificar los aprendizajes.

Para el 2019, se realizó una salida al Resguardo Muisca de Cota como actividad complementaria a la cátedra de Atención a Poblaciones impartida en el tercer semestre. Su propósito fue generar procesos de sensibilización en los maestros en formación con relación a las particularidades culturales, sociales, comunitarias y lingüísticas de comunidades minoritarias que

habitan el país, con el propósito de contextualizarlos en la atención hacia otras poblaciones distintas a la educación formal; como parte de la planeación se tuvo en cuenta los procesos adelantados durante el desarrollo de las clases, además la presentación de un video sobre el lugar a visitar. En la implementación se realizó un recorrido por cinco estaciones en las cuales se explicaba sus culturas y creencias; la primera estación sobre la danza y la música, donde se expone el significado que tiene para ellos, la segunda en Casa de la Arcilla, donde se sensibiliza frente al origen del hombre de la madre tierra y ser cuidador de ella, y en la Casa del Tejido, donde se explica el significado del fuego como elemento de limpieza, transmutación y purificación, además del tejido. En la zona de la huerta, se explica el sentido de sembrar y el valor que tienen las plantas. Para finalizar el recorrido se encuentra la Casa de la Medicina tradicional, la cual a través de las plantas y el autoconocimiento se llega a curar enfermedades. Para finalizar el recorrido, se realiza una jornada de siembra de árboles en la montaña con el fin de sensibilizar frente al cuidado y conservación del medio ambiente. Como actividad de reflexión se genera una pregunta orientadora ¿Qué aprendizajes a nivel pedagógico, profesional y personal le deja la experiencia del viaje al Resguardo indígena?, con la cual cada estudiante expresa y da a conocer su punto de vista dentro de un grupo de discusión.

5. Conclusiones

La implementación de salidas pedagógicas en el proceso formativo favorece la articulación de contenidos de enseñanza, garantiza un aprendizaje significativo, además fomenta una cultura investigativa en la medida que se emplean técnicas e instrumentos de recolección de información y despierta la curiosidad del estudiante; asimismo, sensibiliza frente al cuidado y preservación del medio ambiente.

Por otra parte, para lograr el propósito fundamental de las salidas pedagógicas en lo que respecta a la contextualización y apropiación del conocimiento, se considera indispensable una adecuada planeación, estructura, métodos de enseñanza y materiales de aprendizaje.

Aunque existan limitaciones para el desarrollo de salidas escolares, estas se pueden compensar amparados en la legislación y regulación de la normativa nacional, así como por iniciativas propias del profesorado y la innovación pedagógica.

6. Referencias bibliográficas

- Decreto 1860 de 1994. Aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá, Colombia, 3 de agosto de 1994.
- Directiva Ministerial 8 de 2009. Orientaciones para la planeación, desarrollo y evaluación de las salidas pedagógicas. Bogotá, Colombia, 12 de junio de 2009.
- Directiva Ministerial 30 de 2009. Orientaciones complementarias a la directiva 08 emitida el 12 de junio de 2009 para la planeación, desarrollo de las salidas pedagógicas. Bogotá, Colombia, 31 de diciembre de 2009.
- Directiva Ministerial 55 de 2014. Orientaciones para la planeación, desarrollo y evaluación de salidas escolares. Bogotá, Colombia, 18 de diciembre de 2014.

- Ley 115 de 1994. Ley general de Educación. Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Mohamed, M., Pérez, M. A., & Montero, M. A. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, (6), 194-210. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-16.pdf>
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.3959&rep=rep1&type=pdf>
- Rickinson, M., Dillon, J., & Teamey, K., (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College. <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Ruiz, M. (2006). *Las salidas pedagógicas como estrategia de formación en las ciencias naturales*. (Monografía de licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/757/1/JG0265.pdf>

Concepciones de las infancias. Percepciones y transformación

Childhood Conceptions. Perceptions and Transformation

Marina García Rozo¹

Margarita Villegas²

Resumen

La investigación surge del interés por develar las percepciones y transformaciones sobre las concepciones de las infancias expresadas por los estudiantes para el profesor. Asimismo, se interpretaron las transformaciones surgidas de la interacción entre los estudiantes y los infantes en las prácticas pedagógicas, acompañadas de las reflexiones sobre estas interacciones en contraste con la experiencia de vida como niños de los estudiantes. La hermenéutica dialéctica orientó el proceso investigativo, constituyendo un *corpus* de información de trece (13) estudiantes participantes. La información fue recopilada por medio de la observación participante, autobiografías escolares e indagaciones dialógicas reflexivas. Los resultados revelaron que las concepciones tienen su asidero en ciencias como la biología, psicología y en instituciones como la religión, la familia y la escuela. El proceso de transformación de las percepciones fue influido por el reconocimiento de sí mismo en su infancia como experiencias que median el proceso de comprensión de las concepciones.

Palabras clave: concepciones, infancias, pedagogía.

Abstract

The research arises from the interest in revealing the perceptions and transformations about the conceptions of childhood expressed by students for teachers. Likewise, the transformations arising from the interaction between students and infants in pedagogical practices were interpreted; accompanied by reflections on these interactions in contrast to the students' experience of life as children. The dialectical hermeneutics guided the research process, constituting a corpus of information of thirteen (13) participating students. The information was collected through participant observation, school autobiographies, and reflective dialogical inquiries. The results revealed that the conceptions have their foothold in sciences such as biology, psychology and in institutions such as religion, family and school. The process of transformation of perceptions was influenced by the recognition of oneself in childhood as experiences that mediate the process of understanding conceptions.

Keywords: conceptions, childhoods, pedagogy.

¹ Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL, <https://orcid.org/0000-0001-9179-0973>, mgrozo@hotmail.com

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA, <http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>, margaritavillega@hotmail.com

1. Introducción

La formación del docente desde una perspectiva histórica y cultural, conmina a valorar los saberes construidos en la interacción social a lo largo de la vida del futuro profesor. Los estudiantes no llegan solo a aprender; ellos arriban acompañados y habitados de expectativas, deseos y saberes de la vida escolar (Tenti Fanfani, 2009), por lo que inician su aprendizaje con un bagaje de concepciones que desde su infancia han formado sobre la educación y sobre la infancia a educar.

Las concepciones que el futuro profesor posee sobre las infancias, son desplegadas en las relaciones humanas en el aula de clase, pues dependen de cómo consciente o inconscientemente el docente concibe a los niños, influirá la relación con ellos (Pavez Soto, 2012; Martínez y Muñoz, 2015). Esas vivencias son subjetivadas en el ejercicio de la docencia de distintas formas, dada su condición humana, su experiencia de vida y su formación pedagógica por lo cual se objetivan en sus modos de actuar y relacionarse con los niños y niñas.

Por ello, nos interesó estudiar la comprensión que sobre las infancias tienen los estudiantes en formación docente y explorar el impacto en la formación pedagógica del estudiante entre el abordaje de sus recuerdos experimentados durante su niñez y su proceso de formación pedagógica en la universidad. Partiendo de este punto, este trabajo se planteó como objetivo: Interpretar la comprensión de las concepciones atribuidas por los estudiantes en formación a las infancias, develando el papel de las instituciones socioculturales en la construcción de su comprensión.

2. Fundamentación teórica

Acercarse a una comprensión de las infancias por su naturaleza remite entonces a ideas de diversidad; por lo tanto, se consideró apropiado hablar en plural dado las variadas condiciones sociohistóricas en las que viven los niños y las personas que las subjetivan (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2012; Gaitán, 2006; Pavez Soto, 2012).

Ante esta situación, se percibió, que este proceso no había iniciado exclusivamente en la formación universitaria, sino que partía de su propia vida y de un proceso de aculturación que le había formado su concepción respecto a lo que significa e implica ser niño. En relación con ello, se reconoció la inexistencia de la unicidad comprensiva sobre la infancia, apreciándose la existencia de múltiples visiones y concepciones vinculadas con el término infancia o el significado de ser niño (Moreno y Rovira, 2009; Castoriadis, 1983; Jodelet, 2011; Kohan, 2019).

Es decir, ciertas ideas individuales parten de elaboraciones subjetivas individuales y sociales pertenecientes a creencias, ideologías, actitudes y valores que no siempre poseen un carácter consciente. Estas ideas se transforman en un conjunto de saberes que ha convertido a los niños en objeto y sujeto de conocimiento producto de la preocupación permanente en relación con las infancias y de procurar insertarlos a través de las instituciones en el mundo adulto (familia y escuela), a la cultura y a la sociedad (Pereira, 2007; Ochoa y Sabogal, 2012; Rincón Berdugo, 2019).

Por ende, ha emergido y coexistido sobre las infancias una densa cantidad de saberes, lo cual ha conllevado a que se produzca una hiperespecialización conceptual y práctica con fundamento en la psicología, política, derecho o medicina. Sin lugar a dudas, estos conocimientos han permitido una mayor comprensión o acercamiento a la infancia, formando imágenes diversas sujetas a múltiples interpretaciones valiosas para ser apreciadas, pero también en su mayoría estos saberes prevalecen sobre los producidos en la pedagogía y en las condiciones particulares donde esas infancias se viven y se interpretan, por lo que tienden a ser generalizables.

En este punto, reconociendo los significados que cada persona le atribuye cuando piensa o habla de las infancias, también es apreciable cómo la cultura y las sociedades y las instituciones han construido estas representaciones. Por lo tanto, estas concepciones en la educación se ubican en el universo simbólico de las culturas y tienen una fuerte incidencia en las acciones que emprenden en relación con el niño (Guzmán Rodríguez, 2007).

3. Metodología

La hermenéutica dialéctica orientó el proceso investigativo de la investigación, constituyéndose un *corpus* de información recopilado por medio de las siguientes técnicas: observación participante a niños en contextos escolares y no escolares, narrativas autobiográficas escolares e indagaciones dialógicas a trece (13) estudiantes en formación docente por un lapso de tiempo de dos (2) semestres en el contexto de clase de dos asignaturas: Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación, adscritas al Departamento de Componente Docente de la universidad.

Para el proceso de recolección se estimó la predilección por técnicas e instrumentos que privilegiarán el lenguaje en sus variadas formas de manifestación (Giroux, 2003). Se consideró el lenguaje como una forma de expresión particular a cada estudiante, pero, además, como mecanismo de apropiación de los saberes culturales que ha metabolizado y que se conectan a formas de vida y visiones del mundo utilizadas en la vida cotidiana, entendida como fenómeno social y comprendida como el espacio sociohistórico y temporal donde son producidas y reproducidas las prácticas cotidianas heterogéneas en la propia vida individual y social (Heller, 1977).

Luego de recabada la información, fue vaciada en una matriz de interpretación de contenido para cada estudiante, facilitando captar los significados atribuidos a los niños. Posteriormente, el proceso interpretativo comprensivo se encaminó a comprender los significados que los estudiantes iban construyendo sobre las infancias, por lo que atendió a la interpretación socioestructural y sociosimbólica para realizar la construcción teórica emergente sobre sus concepciones y el proceso de percepción y transformación de dichas concepciones.

La inmersión en el contexto de indagación, develó las interpretaciones realizadas a las representaciones cognitivas y socioculturales sobre la comprensión de las infancias, develándose el papel de la cultura y de las instituciones sociales en la construcción de la comprensión sobre los niños.

4. Resultados

El proceso interpretativo fue develando las concepciones sobre las infancias, organizándose en cinco categorías:

- (1) Infancias creacionistas. Percepciones fundamentadas en la ideología creacionista y a la religión como institución de donde emergen las creencias asociadas a la imagen de los niños:

«una bendición de Dios, inocente, puro, sin malicia».

Las imágenes del niño en la iconografía religiosa divulgadas en la Edad Media con la figura del ángel niño, «mensajero» «que anuncia» coincidieron con expresiones sobre los niños como un designio supremo que anuncia un mensaje a la persona que lo recibe en su seno; ideas conformadas y habitadas por la Iglesia (Ariés, 1979) como institución de donde históricamente han emanado discursos sobre los niños.

- (2) Las Infancias orgánicas. Se asociaron a tres características que connotan a los niños como seres vivos en desarrollo, como sujetos en maduración constante, desarrollo innato y con curiosidad panorámica.

Estas características vinculadas a la identificación de la infancia condicionada por el cambio y la transición biológica de un estado a otro, visto como ser sensible a la biología, con énfasis en sus habilidades cognitivas:

«expuestos a cambios físicos, psicológicos, emocionales, conductuales...
lo que suceda guiará el rumbo a seguir».

Se distinguieron cualidades para conocer información de su entorno de forma panorámica, es decir, curiosa, ampliada y detallada. Se representa al entorno social como proveedor de estímulos para aprender y desarrollarse; involucrando influencias de los discursos socialmente compartidos en la medicina, psicología y pedagogía sobre el desarrollo biológico en la infancia.

- (3) Infancias contextualizadas. Caracterizaron al niño como sujeto social en interacción con el entorno, con referencia a problemáticas sociales globales y relacionales específicas entre los adultos y los niños.

«Lo que realmente a mí me hace definir la niñez es no tener ni voz ni voto».

Percibieron a los infantes como vulnerables y vulnerados ante la realidad de crecer en un entorno que desprotege a la infancia, por descuido o negligencia y por prevalencia de creencias o conflictos sociales que impactan la vida de los niños. Asimismo, referían

a las relaciones centradas en el adulto por violación de los derechos, por percibirlo como objeto y no como sujetos jurídicos.

- (4) Infancias heterogéneas. Se manifestaban como diversas en tanto que no se circunscribían a una unicidad representacional exclusiva sino que en varios casos en sus discursos se desvelaban inclusive concepciones múltiples y hasta contradictorias.

«inocentes pero también los veo inteligentes. No sé si es la inocencia, como que de verdad se interesan por el conocimiento».

Por lo tanto, se consideran que esas concepciones tienen una naturaleza permeable, heterogénea y transformable en el tiempo.

- (5) Infancias trascendentales. Implicó manifestar posturas sobre los niños, tomando como referencia su propia experiencia.

«A veces uno dice cosas a los niños que les marcan mucho».

Los patrones de crianza del estudiante trascendieron y se valoraron como ejes de referencia para concebir al niño, lo que implicó el reconocimiento de su infancia como mecanismo para examinar en su singularidad a la propia experiencia de vida del estudiante.

5. Conclusiones

Los resultados revelaron núcleos sociales de percepciones en las concepciones, distinguiéndose los conocimientos religiosos, científicos y sociales como su fundamento. El núcleo individual se relacionó con percepciones representadas en características y adjetivos sobre las infancias que entrañan su experiencia de vida como niño, en la vida familiar y escolar.

En la concepción de las infancias trascendentales, se apreció el reconocimiento de sí mismo del estudiante en su infancia como experiencias que facilitan o dificultan la modificación de sus concepciones sobre los infantes; lo que implicó subjetivar la experiencia de vida del estudiante para iniciar el proceso de transformación. Este proceso devino de involucrar la experiencia de vida del estudiante en su infancia para incentivar el proceso de abstracción reflexiva convocando la alteridad y la empatía como procesos que acercaron al estudiante a los niños; asunto vital para transformar prácticas educativas enajenadas de la particularidad de los niños y del futuro profesor.

Por esto, la necesidad de que en la universidad se incluya el saber de la experiencia del profesor en formación y les motive a escudriñar en las creencias individuales y sociales para generar proximidades entre los estudiantes y los niños y convocar un cambio epistemológico en los educadores.

6. Referencias bibliográficas

- Ariés, P. (1979). *La infancia*. Italia: Enciclopedia Einaudi.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinuck, E., & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guzmán Rodríguez, R. (2007). ¿De qué infancia hablan los educadores del nivel inicial? *Revista Colombiana de Educación*, (53), 176-193.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones. *Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Kohan, W. (2019). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis & Saber*, 11(25), 279-316. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/issue/view/647
- Martínez, M., & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 343-355.
- Ochoa, S., & Sabogal, M. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro*, 6(12), pp. 71-84.
- Pavez Soto, (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Pereira, F., (2007). La formación de los profesionales para la infancia: un análisis de los discursos en formación inicial de profesores, en tiempos de democracia en Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-25. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART3.pdf>
- Rincón Berdugo, C. (2012). La construcción simbólica de la infancia. Una mirada desde las significaciones imaginarias de los maestros. *Revista Internacional del Magisterio*, (54). <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-construccion-simbolica-de-la-infancia-una-mirada-desde-las-significaciones-imaginarias>
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C y D. Vaillant (Ed). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>

Entre docentes. Una propuesta innovadora de formación en cascada

Among Teachers. An Innovative Cascade Teacher Education Project

María Soledad Manrique¹

Resumen

Dentro de un proyecto del CONICET que estudia la formación como transformación subjetiva (Manrique, 2011-2020), interesa particularmente el estudio de dispositivos alternativos de formación que la promuevan. En este marco, se diseñó un dispositivo de formación en cascada -«Entre docentes». La formadora de formadores acompañaría en el diseño y puesta en práctica por parte de dos formadoras de docentes en formación, de un dispositivo de formación para docentes en ejercicio. El dispositivo cumpliría la función de acompañar el desarrollo del rol de formadora de docentes de estas dos personas a cargo, y también de acompañar el propio proceso de formación de las nueve participantes, docentes en ejercicio, en la exploración de los conflictos de su práctica a través del Psicodrama grupal de la multiplicidad. Incluiremos una descripción formal del dispositivo y su estructura, de los temas que se abordaron y haremos foco en la metodología utilizada.

Palabras clave: formación docente, psicodrama, conflictos de la práctica.

Abstract

Within a CONICET project that studies training as subjective transformation (Manrique, 2011-2020), the study of alternative training devices that promote it, is particularly interesting. In this framework, a cascade training device - "Among teachers" - was designed. The trainer of trainers would accompany the design and implementation by two trainers of teachers in training, of a training device for practicing teachers. The device would fulfill the function of accompanying the development of the role of teacher trainer of these two people in charge, and also of accompanying the training process of the nine participants - practicing teachers-, in exploring the conflicts of their practice through Group Psychodrama of Multiplicity. We will include a formal description of the device and its structure, of the topics that were addressed and we will focus on the methodology employed.

Keywords: teacher education, psychodrama, practice conflicts.

¹ CIIPME-CONICET, Universidad de Buenos Aires (FFyL), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7206-5629>, soledadmanrique@conicet.gov.ar

1. Introducción

Dentro de un proyecto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que estudia la formación como transformación subjetiva (Manrique, 2011-2020), interesa particularmente el estudio de dispositivos alternativos de formación que la promuevan. En este marco, se diseñó un dispositivo de formación en cascada –«Entre docentes». La formadora de formadores acompañaría en el diseño y puesta en práctica por parte de dos formadoras de docentes en formación, de un dispositivo de formación para docentes en ejercicio. El dispositivo cumpliría la función de acompañar el desarrollo del rol de formadora de docentes de estas dos personas a cargo, y también acompañar el propio proceso de formación de las 9 participantes, docentes en formación en la exploración de los conflictos de su práctica. La particularidad de este dispositivo de formación es que se vale del Psicodrama grupal de la multiplicidad. Para este trabajo nos proponemos describir este dispositivo de formación que se caracteriza por articular la investigación con la formación de formadores y la formación docente continua a partir de una metodología lúdico-expresiva, corporal y dramática. A través de un análisis preliminar responderemos a las preguntas presentadas en 4. Resultados.

2. Fundamentación teórica

Formarse constituye un acto de autonomía. Conlleva un trabajo personal que conduce al cambio. En el caso de docentes en ejercicio, así como de formadores de docentes, se trata de una posibilidad permanente, siempre abierta. Desde la línea clínica (Ferry, 2004; Blanchard Laville, 2013; Souto, 2010, 2016) y multireferencial (Ardoino, 1993) en que estamos ubicadas, entendemos que los cambios en las prácticas pedagógicas van acompañados de transformaciones en otros niveles que acompañan de manera implícita el desempeño.

El cambio en las prácticas docentes implica un trabajo sobre aquello que las sostiene: Se trata de desnaturalizar modos de funcionamiento y de comprensión de las situaciones y de cada uno en ellas. Implica una labor de autoconocimiento. Por eso entendemos que la formación docente continua conlleva un trabajo de desarrollo personal.

La reflexión sobre la acción es una de las formas posibles de realizar este tipo de trabajos, que puede darse, por ejemplo, a través de la visualización en videos del propio desempeño (Manrique & Sánchez Abchi, 2015). Otra de las formas de promover la exploración de sí es la que ofrece el Psicodrama grupal de la multiplicidad (Kesselman & Pavlovsky, 2006; Manrique, 2017).

El Psicodrama grupal de la multiplicidad es un dispositivo de producción de la subjetividad que propone trabajar a través de la representación de roles en el plano del como si, el propio posicionamiento subjetivo. Permite no solo la toma de conciencia sobre el modo de desempeño del rol, sino también un tipo de elaboración psíquica que otros dispositivos de reflexión sobre la acción no habilitan.

Partiendo de esta potencialidad del psicodrama y de la relevancia del estudio acerca de su impacto en la formación, diseñamos y desplegamos un dispositivo de investigación-formación que se denomina «Entre docentes», para formadoras de docentes y docentes en ejercicio.

El dispositivo permitía a la vez la formación y entrenamiento de dos formadoras de docentes en el rol de coordinadoras y psicodramatistas y el trabajo de 9 docentes en ejercicio con sus conflictos de la práctica.

3. Metodología

Con el objeto de caracterizar este particular dispositivo de investigación y formación de formadores y de docentes, el *corpus* para la investigación se conformó con:

- observación y registros de campo del total de encuentros del dispositivo «Entre docentes» - 10 (de 2 horas cada uno).
- grabaciones de 6 entrevistas en profundidad a cada una de las formadoras de docentes en formación (3 a cada una).
- grabaciones de las 10 situaciones de supervisión posteriores a los encuentros del «Entre docentes».
- entrevistas finales a cada una de las 9 docentes en ejercicio que participaron del «Entre docentes».

Todo el material fue transcrito en detalle para su análisis.

Para este trabajo en particular se consideraron las notas de campo de los 10 encuentros del dispositivo «Entre docentes» y las transcripciones de las grabaciones de las 10 situaciones de supervisión previas y posteriores a los encuentros en el dispositivo de formación.

Se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a este material para crear categorías de modo inductivo.

Todas las participantes aceptaron la participación y publicación de los resultados con resguardo de su identidad.

4. Resultados

¿Qué características tiene el dispositivo?

Fue pensado como un taller experiencial. Los participantes traían al grupo conflictos de la práctica docente que se trabajaba a partir de un dispositivo psicodramático vivencial.

¿Qué temas fueron trabajados?

Empatía e incapacidad de conectarse con el otro y con uno mismo; sufrimiento en las instituciones; diversas formas de maltrato y el modo de enfrentarlas; búsqueda de sentido del propio trabajo; puesta de límites; sentimiento de soledad, impotencia y agotamiento; polaridad ilusión-desilusión; autoexigencia; juicio de valor sobre el otro; mandatos; comunicación; reposicionamiento en relación a los conflictos.

¿Qué objetivos persigue y cómo se van transformando a lo largo de los encuentros?

En relación con las formadoras de docentes, el objetivo era que pudieran desarrollar habilidades como coordinadoras grupales y como directoras de escenas psicodramáticas que les permitieran acompañar el proceso de las docentes en ejercicio que participaban.

A lo largo de los encuentros surgieron nuevos objetivos en relación con el propio proceso de formación: autoafirmación, escucha de la compañera coordinadora, escucha del grupo, trabajo con la tolerancia de los mecanismos de defensa puestos en juego por las participantes, trabajo de aceptación de la incertidumbre que conlleva el producir sobre el emergente grupal, trabajo de aceptación de sí y de soltar la autoexigencia que bloquea.

El trabajo psicodramático con las docentes en ejercicio, por su parte, tenía como objetivo que pudieran poner en palabras y trabajar con conflictos de su práctica docente, con el registro emocional, que pudieran percibir sus fortalezas y debilidades y trataran de encontrar sus propios recursos, potencia y apoyos para su tarea cotidiana; que exploraran distintas formas de posicionarse frente a sus alumnos, pares, instituciones, y que reflexionaran acerca de las concepciones que las determinan y mandatos que tienen introyectados.

Para ambos grupos: formadoras de formadoras y docentes en ejercicio se proyectó como objetivo que transitaran un camino de autoconocimiento, de observación de sí, actitudes, roles que desempeñan, y vínculos que entablan.

¿Cómo es su estructura y su organización?

Los encuentros de 2 horas contaban con 4 momentos:

1. Lectura de resonancias del encuentro anterior.
2. Caldeamiento corporal y juegos dramáticos.
3. Trabajo psicodramático con una escena real de la práctica de alguna docente elegida, y
4. Comentarios verbales finales.

¿En qué consiste la metodología psicodramática?

Implica la apertura de canales que van más allá del discurso y de la intelectualización, más allá de lo técnico-metodológico. A partir de la puesta en escena de conflictos reales que se actúan es posible tramitarlos, tomar conciencia de ellos y realizar una elaboración psíquica. En las escenas dirigidas por la coordinadora y actuadas por el protagonista de la escena, se emplean varios recursos entre los que se pueden incluir soliloquios (decir en voz alta lo que siente), inversiones de roles, doblajes, esculturas.

¿Cómo se lleva a cabo el acompañamiento de las formadoras de docentes?

Se trabajan antes o después con la formadora, y de manera psicodramática, los conflictos surgidos en los encuentros.

5. Conclusiones

Las respuestas a las preguntas que nos formulamos nos permiten afirmar que la investigación realizada constituye una evidencia empírica más de la potencialidad del psicodrama como herramienta de transformación subjetiva plausible de ser utilizada en el campo educativo, tanto para la formación de docentes en ejercicio como de formadores de formadores. El análisis en profundidad de las dimensiones instrumentales, sociales y psíquicas de este tipo de dispositivo resulta imprescindible para comprender en profundidad los múltiples usos que este tipo de dispositivo puede aportar al campo educativo.

6. Referencias bibliográficas

- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. En *Pratiques de formation* (25-26). Paris: Université Paris VIII. http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf
- Blanchard-Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, 34, 7-28. <https://doi.org/10.34096/riice.n34.1440>
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. <https://es.scribd.com/doc/231488533/Ferry-G-2004-Pedagogi-a-de-la-formacio-n-Buenos-Aires-Ediciones-Novedades-Educativas-sintesis>
- Kesselman, H., & Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/terapia-ocupacional/PSICOLOGIA%20SOCIAL%20Y%20DE%20LAS%20INSTITUCIONES/La%20multiplicacion%20dramatica,%20HERNAN%20KESSELMAN%20y%20EDUARDO%20PAVLOVSKY.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M. S. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación. *Didac*, (70), 29-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/159293117.pdf>
- Manrique, M. S., & Sánchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32. DOI: 10.14221/ajte.2015v40n6.2
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, 17(29), 57-74. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Nueve años de innovación en pensamiento crítico: Programa internacional de investigación clínica y capacitación en República Dominicana

Nine Years of Innovation in Critical Thinking: International
Clinical Research-Training Program in the Dominican Republic

Vahid Nouri Kandany¹
Anthony Gutiérrez²

Elly Pichardo Tejada³
María Isabel Marte⁴

María Zunilda Núñez⁵
Alma Sánchez-Jiménez⁶

Resumen

Objetivo: Caracterizar los egresados del Programa Principles and Practice of Clinical Research (PPCR).

Método: Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal en el cual se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas y semicerradas, enviado al correo electrónico de cada participante para recolección de los datos.

Resultados: De un total de 62 egresados desde 2012 a 2019, se recolectaron los datos de 52 participantes, donde el 92 % son doctores en Medicina. La media de edad fue 36 años, con mayoría de género femenino (56 %). La gran mayoría siendo nacionales dominicanos (90 %), con cursos de postgrado (61.2 %). Más de la mitad ejerce labores docentes universitarias (54 %) e incluso, una parte de ellos continuaron afiliados al programa en labores de asistencia pedagógica (38 %). La tasa de satisfacción global fue alta (92 %) con una casi nula tasa de abandono (2 %), a lo largo de los nueve años.

Abstract

Method: This descriptive, cross-sectional study used a survey instrument with closed and semi-closed questions format, sent to the email of each participant. The survey had two segments; the first with twelve questions related to the personal information of the participants and characteristics related to their education and profession, and the second section evaluated the satisfaction during their participation in the PPCR course.

Results: From a total of 62 graduates from 2012 to 2019, 52 participants data were collected of which 92% are medical doctors. The mean age was 36 years, with a predominance of female gender (56%). The vast majority being Dominican (90%), with postgraduate courses (61.2%). More than a half carry out university teaching tasks (54%), and even a part of them continued to be affiliated in pedagogical assistance tasks programs (38%). The satisfaction global rate was high (92%) with a low dropout rate (2%).

¹ Vahid Nouri Kandany, MD. ORCID: 0000-0001-6361-5529. Email: vahidkandany@gmail.com

² Anthony Gutiérrez. ORCID: 0000-0003-4567-0123. Email: AnthJGutierrez@gmail.com

³ Elly Pichardo, MD. ORCID: 0000-0002-8228-6393. Email: eapichardo6@gmail.com

⁴ María I. Marte G. MD. ORCID: 0000-0002-5262-8989. Email: isabelmarte@hotmail.com

⁵ María Zunilda Núñez MD. Email: mz.nuñez@ce.pucmm.edu.do

⁶ Alma Sánchez-Jiménez MD. T. H. Chan Harvard School of Public Health, Boston USA

Conclusiones: A partir de las características de la población, se estima el curso como un elemento novedoso, capaz de impulsar la producción científica con un nivel elevado de satisfacción, motivación y una tasa de abandono casi nula y herramientas metodológicas, impulsando la formación ideal de los formadores en el campo de investigación clínica.

Palabras clave: aprendizaje en línea, investigación clínica, PPCR.

Conclusions: Based on the characteristics of our study, this course is estimated as a novel element capable of promoting scientific production in developing countries. It creates links and exploits virtuality to improve knowledge through critical analysis of information. This experience plays a prominent role in the enrichment of a large number of teachers with methodological tools, developing the ideal training of educators.

Keywords: online learning, clinical investigation, PPCR.

1. Introducción

La medicina basada en evidencia es el uso de resultados de ensayos clínicos, conscientemente, tomando como componente esencial de este proceso el uso del juicio crítico del clínico para tomar las mejores decisiones en el manejo de diversas patologías (Lozano et al., 2004). El papel fundamental que juega el desarrollo de la investigación clínica en la efectividad de la medicina basada en la evidencia ha sido demostrado en diversas publicaciones (Lu et al., 2013).

En medicina la toma de decisiones durante situaciones críticas se basa en dos sistemas (Stanovick et al., 2018). El primer sistema está relacionado con una respuesta rápida, relacionada con un pensamiento más inconsciente e intuitivo, significativamente vinculado a situaciones inquietantes (Kahneman, 2003; Koenig et al., 2007). Si bien puede presentar muchos sesgos y errores lógicos, viene siendo un mecanismo de supervivencia para los humanos (Stanovick et al., 2018). El segundo sistema ayuda a evaluar y corregir las primeras respuestas tomadas por el primer sistema (Kahneman, 2003), basándose en pensamientos conscientes, mucho más lentos y analíticos, que hacen reflexiones antes de tomar una acción. Es importante poner más énfasis en este segundo sistema, para construir un proceso de pensamiento crítico que conduzca a una enseñanza y un aprendizaje efectivo en los programas educativos en los diferentes niveles, con el fin de tener como resultados, la toma de mejores decisiones (Suemoto et al., 2015).

Actualmente contamos con una herramienta extraordinaria, la Internet; que podría jugar un papel positivo y/o negativo en la educación. El impacto del uso de recursos en línea en la educación y el aprendizaje es ciertamente evidente (Fregni, Sánchez, 2020), e incluso se han hecho predicciones en el pasado, de que, para la fecha, más de la mitad de todas las clases a nivel de secundaria en Estados Unidos serán ofrecidas en línea en su totalidad (Clayton et al., 2008). Sin embargo, para mantenerse al día con este rápido desarrollo del uso de la tecnología en el proceso educativo, los educadores necesitan encontrar constantemente nuevos enfoques para la enseñanza en línea, innovando los programas en respuesta de las demandas del mercado (Christensen et al., 2011), con el fin de mantener la confianza para inscribirse en programas en línea y mostrar resultados positivos en el proceso de aprendizaje después de participar en esta modalidad para la escolarización. Se ha encontrado que el uso de recursos *online* para aprender estimula en gran medida el pensamiento crítico en los estudiantes (Gernsbacher, 2015).

Por estas razones, decidimos discutir un programa que sigue la experiencia de aprendizaje en línea, con la finalidad de evaluar su impacto en el desarrollo de la investigación clínica en la República Dominicana basado en el desarrollo de pensamiento crítico. El programa de nombre Principios y Práctica de la Investigación Clínica (PPCR) comenzó en el año 2008, como una idea del Prof. Felipe Fregni, profesor de la Escuela de Medicina de Harvard y la Escuela de Salud Pública T.H Chan de Harvard. PPCR por sus siglas en inglés, ofrece un curso de investigación clínica accesible basado en el aprendizaje colaborativo entre personas de diferentes nacionalidades que comparten el objetivo común de optimizar sus habilidades y conocimientos de investigación clínica.

Durante su primer año, el curso comenzó con 42 estudiantes de cinco países del mundo; las conferencias se transmitieron en vivo desde el campus de la Facultad de Medicina de Harvard por diferentes profesores, de manera semanal, a los centros en cada país durante un período de 9 meses (Narita et al., 2020). En el 2015, el programa se trasladó a la Escuela de Salud Pública T.H Chan de Harvard.

Se ha evaluado la eficacia de la educación en línea en comparación con los métodos presenciales en aulas de clases más tradicionales. Un metaanálisis comparó las diferencias en los puntajes previos y posteriores a la evaluación de los estudiantes de pregrado durante un período de 17 años, arrojando resultados a favor del aprendizaje en línea, con mejoras significativas en el 56 % (Leisi, 2019). Sin embargo, estos resultados dependen del nivel educativo y de las habilidades del alumno, por lo que sugieren tomar en cuenta otras características para afirmar estas consideraciones como estilo de aprendizaje, género, nivel de compromiso, satisfacción y actitud (Leisi, 2019; Robinson, 2008; Terrell, 2000; Johnson, 2000; Omar, 2012).

El diseño básico del PPCR se basa en aprendizaje centrado en estudiante, capacitando a los participantes con la información más actualizada de los conceptos básicos y técnicas para realizar ensayos clínicos, incentivando a los estudiantes a analizar y discutir adecuadamente los artículos científicos, creando una comunidad que transmita el aprendizaje, usando la comunicación como el componente primordial en su entorno. El recurso más destacado de este programa es el sentimiento de orientación personalizada, promovido mediante la asignación de un pequeño grupo de estudiantes, no más de 5 participantes, a un asistente de profesor (TA, por sus siglas en inglés de *teaching assistant*), que se encargaría de ofrecer orientación y apoyo en las actividades del estudiante y seguir de cerca el desempeño durante el programa, permitiendo una interacción más personalizada cuando sea necesario.

Aunque la mayor parte del programa se basa en aprendizaje en línea, al final de cada curso toda la comunidad de estudiantes se consolida en un solo lugar, para un curso intensivo de 5 días. Así todos tienen la oportunidad de crear conexiones personales con los colegas y compañeros de equipo que solían interactuar semanalmente en la plataforma en línea; además, los grupos creados presentarán un proyecto final que permite a los estudiantes adquirir experiencia real sobre el concepto de creación de un protocolo de investigación clínica adecuado.

La presentación de proyectos en cada grupo es la oportunidad de aplicar todos los conocimientos adquiridos durante los nueve meses en un trabajo grupal teniendo la posibilidad de ser publicada en la revista de PPCR.

Durante los últimos 12 años, el programa PPCR ha mostrado grandes avances en sus modalidades de enseñanza junto con una expansión en el número de países, llegando a más de 90 países diferentes y contando con 49 centros donde se imparten las clases en todo el mundo. A la fecha, más de 3,000 profesionales de diferentes áreas han adquirido conocimientos en investigación clínica gracias a este programa, garantizando el crecimiento de la innovadora técnica de teleaprendizaje en línea, que ha sido muy aceptada por la comunidad que carece de tiempo y oportunidad por diferentes causas para asistir a una conferencia en vivo en la ciudad de Boston, Massachusetts (Bonilla-Vélez et al., 2015; Narita et al., 2020).

En el caso específico del programa PPCR en la República Dominicana, la pionera en incursionar en este novedoso curso en el 2012 fue la Dra. María Zunilda Núñez, quien luego de asistir al curso, plantea la apertura de un centro en la República Dominicana. La idea fue luego aprobada por el profesor Fregni. La Dra. Núñez logró reunir los recursos que facilitaron el inicio del primer grupo de estudiantes en la República Dominicana, en el 2014, en el recinto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) ubicada en Santiago de los Caballeros. El primer año el centro tuvo nueve médicos interesados en mejorar su pensamiento crítico aprendiendo investigación clínica, que con el apoyo de la señora Annette Sengers, Ph.D. de la Academia de Ciencias Internacionales, facilitó el costo de la matriculación de todos los participantes. El entusiasmo generado en los egresados tuvo un impacto significativo en la recomendación del programa, llevando a la persistencia del PPCR hasta el año actual, con más de 63 egresados que buscan mejorar su pensamiento crítico adquiriendo información de calidad y actualizada.

En la búsqueda de la literatura de antecedentes relacionados, no encontramos ningún estudio en la República Dominicana que haya mostrado las características de los estudiantes que participan en el aprendizaje a distancia en línea o los efectos de su influencia a largo plazo; por lo que es importante investigar más a fondo este sistema de aprendizaje. El objetivo principal de este estudio fue caracterizar a los participantes en el programa PPCR de la República Dominicana. Con los resultados de nuestra investigación tendremos la información necesaria para apoyar este tipo de programas, ampliando la oportunidad de tener más investigadores clínicos de calidad, quienes a su vez jugarán el papel de formadores de nuevas generaciones.

3. Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal, aplicando un cuestionario con preguntas cerradas y semicerradas, el que recolectamos mediante 12 preguntas: información personal, características demográficas, educativas y profesionales y por medio de las cinco preguntas cerradas restantes, evaluamos nivel de satisfacción de la participación.

El instrumento de estudio fue enviado a los 62 egresados de los últimos nueve años a través de un enlace Google forms vía correo electrónico.

Recibimos 53 respuestas completas al cuestionario para una tasa de respuesta efectiva del 85,48 %. Excluimos a una participante por no completar el curso.

Los resultados obtenidos fueron tabulados en una tabla dinámica en el programa Excel 2020 y el SPSS 26 basado en análisis estadístico descriptivo, utilizando media y mediana para variables numéricas y frecuencia para variables categóricas.

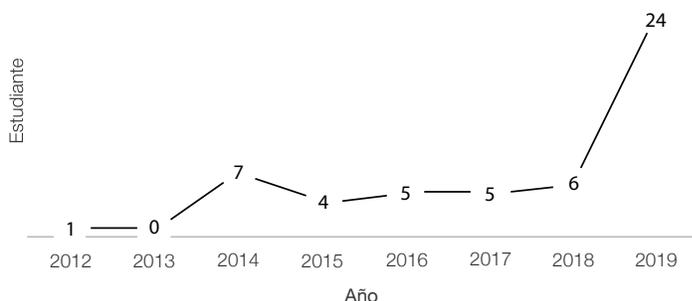
El proyecto fue financiado por los investigadores sin ningún beneficio económico.

Los datos obtenidos del cuestionario fueron utilizados de forma exclusiva y confidencial por el equipo de investigadores de este estudio sin revelar ninguna información personal de los participantes que pudiera comprometer sus identidades. En caso de que los datos sean necesarios para un ensayo diferente, se contactará a cada participante para obtener una nueva autorización utilizando un formulario de consentimiento informado diferente.

4. Resultados

Gráfico 1

Número de estudiantes por año



En este gráfico lineal se observa la representación del número de estudiantes que han cursado PPCR en la República Dominicana; las variables que intervienen son: años, comprendiendo el lapso 2012-2019, y el número de estudiantes que participaron en el programa, respectivamente.

Analizando el comportamiento de las cifras de egresados ($n=52$), identificamos un incremento en los años 2014 ($n=7$) y 2019 ($n=24$), seguido por el 2018 ($n=6$), mientras que en los años 2016 y 2017 el número de participantes se mantuvo constante con cinco estudiantes y 2015 con cuatro. Cabe destacar que durante el primer año del curso 2012 solo se observó un estudiante, el cual tomó el curso en Boston.

Tabla 1
Características sociodemográficas de los participantes del programa en línea PPCR

Variable	n	%
Género		
Masculino	23	44
Femenino	29	56
Edad		
Media	36	-
Rango	23-64	-

(Continuación)

Variable	n	%
Nacionalidad		
Dominicano/a	47	90 %
Otros (Haití, Perú, USA, Irán, México)	5	10 %
Profesión		
Doctor en Medicina	48	92 %
Otros	4	8 %
Especialidad médica		
Con especialidad médica	25	48 %
Sin especialidad médica	27	52 %
Docentes		
Sí	28	54 %
No	24	46 %
Ganadores de fondos para investigación	15 (Rango: 1-8)	28 %
Número de publicaciones	Media: 3.7 (Rango 0-30)	-
Asistentes de profesor en PPCR	20	38 %
Tasa global de satisfacción	-	92 %
Tasa de deserción	1	2 %

En la Tabla 1 se resumen las características sociodemográficas de los participantes del programa en línea PPCR. En la totalidad de la población que formó parte en este estudio, podemos observar una media de edad de 36 años (rango: 23-64 años), de estos el 56 % de los participantes son femeninas (n=29) y 44 % son masculinos (n=23); entre las nacionalidades de los estudiantes pertenecientes a los *sites* República Dominicana y remotos, la mayoría son dominicanos (n=47; 90 %); el resto pertenecen a USA, México, Perú, Haití e Irán (n=5; 10 %).

Un total de 92 % (n=48) son doctores en Medicina; un 6 % son estudiantes de pregrado (n=3) y licenciados en Psicología (2 %). Un 61.5 % de estos médicos han completado programas de posgrado (n=32), siendo los más comunes: Medicina Interna (n=3; 6 %), Cardiología (n=3; 6 %), Epidemiología (n=3; 6 %), Cirugía general (n=2; 4 %).

Más de la mitad de los egresados (n=28; 54 %) desempeñan labores docentes a nivel de Educación Superior. 15 de estos profesionales han ganado fondos para realizar estudios de investigación (rango: 1-8 fondos).

Respecto a la participación continuada con el programa, un 38 % (n=20) de los egresados prosiguieron asistiendo como asistentes de profesor (Teaching assistant: TA, I, II y STA) y monitores de *sites*. La tasa global de satisfacción fue alta (92 %) con una tasa de deserción baja (2 %).

5. Conclusiones

Según los resultados obtenidos, cumpliendo con nuestro propósito de investigación, se reafirma que el aprendizaje en línea es una herramienta capaz de mejorar la calidad de enseñanza en la Educación Superior en la República Dominicana, creando lazos entre los investigadores nacionales e internacionales. Alto nivel de satisfacción y una tasa de abandono casi nula fueron dos evidencias de fortaleza del PPCR en la República Dominicana. Como no fue posible el acceso a los datos personales de los egresados por la dirección del curso en Boston, se realizó una encuesta local para dicho propósito. Recomendamos proyectos similares en otros países como Brasil y Qatar con mayor cantidad de centros y participantes con el propósito de tener una visión más amplia sobre los alcances del PPCR a nivel global.

Agradecimientos

- Dr. Felipe Fregni, por su iniciativa global de enseñanza y soporte académico.
- Alma Sánchez y Dra. María Zunilda Núñez, MD, por sus esfuerzos y entusiasmo en el desarrollo de investigación clínica en República Dominicana.
- Médicos dominicanos interesados en traer la medicina del país al siglo XXI a través de la investigación clínica.

6. Referencias bibliográficas

- Bonilla-Vélez, J., & Córdoba-Gruoso, W. S. (2015). Interviewing Dr Felipe Fregni: A Pathway to a Research Career. *International Journal of Medical Students*, 3(1), 67-69. <https://doi.org/10.5195/ijms.2015.121>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011). *Disrupting College: How Disruptive Innovation Can Deliver Quality and Affordability to Postsecondary Education*. San Mateo, CA: InnosightInstitute. <https://eric.ed.gov/?id=ED535182>
- Clayton, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C.W. (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: McGraw-Hill.
- Fregni, F., & Sánchez A. (2020). *Evidence-based Analysis of Technology in Teaching & Learning: The Real Effect of Technology-based Methods in Educational Programs*. Publicación independiente.
- Gernsbacher, M. A. (2015). Why internet-based education? *Frontiers in Psychology*, (5).

- Johnson, S. D., Aragon, S. R., & Shaik N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research, 11*(1), 29-49.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: mapping bounded rationality. *American Psychologist, 58*(9). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Koenig, C. S., Platt, R. D., & Griggs, R. A. (2007). Using dual-process theory and analogical transfer to explain facilitation on a hypothetico-deductive reasoning task. *Psychological Research, 71*(4), 495-502. <https://doi.org/10.1007/s00426-006-0046-6>
- Lozano, F., Vaquero-Puerta, C., Fonseca-Legrand, J. L., & Vaquero-Morillo, F. (2004). Medicina basada en la evidencia y endarterectomía carotídea. Variabilidad de la práctica clínica en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Angiología, 56*(6), 549-559. [https://doi.org/10.1016/S0003-3170\(04\)74908-1](https://doi.org/10.1016/S0003-3170(04)74908-1)
- Lu, Y. C., & Li, Y. C. (2013). How doctors practice evidence-based medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 19*(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2011.01765>
- Narita, Z., & Ueda, K. (2020). Site-based online distance learning in Japan: A preliminary study of four years' experience. *Principles and Practice of Clinical Research, 6*(2), 1-5. <https://doi.org/10.21801/ppcrj.2020.62.1>
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business, 84*(2), 101-109. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S66627>
- Stanovich, K. E., Toplak, M. E., & West, R. F. (2008). The development of rational thought: A taxonomy of heuristics and biases. *Advances in Child Development and Behavior, 36*, 251-285. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)00006-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)00006-2)
- Terrell, S. R., & Dringus, L. (2000). An investigation of the effect of learning style on student success in an online learning environment. *Journal of Educational Technology Systems, 28*(3), 231-238. <https://doi.org/10.2190/R53M-BVBD-UGV5-77EH>

Suemoto, C. K., Ismail, S., Corrêa, P. C., Khawaja, F., Jerves, T., Pesantez, L., Germani, A. C., Zaina, F., Dos Santos, A. C., de Oliveira Ferreira, R. J., Singh, P., Paulo, J. V., Matsubayashi, S. R., Vidor, L. P., Andretta, G., Tomás, R., Illigens, B. M., & Fregni, F. (2015). Five-year review of an international clinical research-training program. *Advances in Medical Education and Practice*, 6, 249-257. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S66627>

Desarrollo de habilidades para la mediación de aprendizajes entre pares

Development of Skills for Mediation of Peer Learning

Elizabeth Mena¹

Resumen

Aprender es un proceso social donde se aprende de otros y con otros. Este proceso se gesta en el binomio docente-estudiante, pero también se produce de manera informal en la interacción cuando los mismos estudiantes se ofrecen ayudas pedagógicas. En este sentido, surge el interés por aprovechar el potencial de la mediación entre pares desarrollando en los estudiantes esta habilidad, a fin de poder desatar nudos críticos. El paradigma subyacente es el interpretativo con enfoque cualitativo. El diseño es de campo con un nivel descriptivo. Para la obtención de información, se usaron como técnicas la entrevista y la observación participante, y como instrumentos el guion de entrevista y las notas de campo. Entre los hallazgos más relevantes se evidenció que aunque los estudiantes desconocen el contexto teórico que sostiene el aprendizaje mediado, lo aplican, a su vez, el aprendizaje entre pares permite explorar y consolidar la vocación docente de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades, mediación, aprendizajes entre pares.

Abstract

Learning is a social process where you learn from others and with others. This process takes place in a teacher-student binomial, but it also occurs informally in the interaction when the students offer themselves pedagogical helps. In this regard, it appears the interest for taking advantage of the learning potential in peer mediation by developing on them this skill. The underlying paradigm is the interpretative-qualitative. It was a field investigation of descriptive character. The technique to collect information basically was participant observation and interviewing, and as an instrument interview script and field notes. Among the most relevant findings emerged that, although the students are not aware of the theoretical background of mediated learning, they applied it, at the same time, peer-to-peer learning allows them to explore and consolidate their vocation of teaching.

Keywords: skill, mediation, learning in peer.

¹ <https://orcid.org/0000-0002-8023-5293>, elizabethmena_21@hotmail.com

1. Introducción

Las tendencias educativas contemporáneas se orientan a sostener que el aprendizaje no es un acto aislado, por el contrario, aprender es producto del entorno e implica interactuar con otros al establecer nexos de ayuda. En este sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), promueve planes que se orientan a hacer del aprendizaje un acto de cooperación entre los participantes. Así, en 2014, emanó orientaciones para la creación del Plan Nacional de Preparadores Estudiantiles (PNPE), destinado a incorporar estudiantes como preparadores en áreas neurálgicas para realizar actividades intraescolar, donde estudiantes de grados superiores coadyuvan en el logro del aprendizaje de compañeros en grados inferiores a fin de minimizar la deserción y la repitencia escolar.

Aunque las intenciones del ente rector son plausibles, cabe destacar las palabras de Monereo, Pozo, & Castelló (2001), «...resulta imprescindible que existan unas mínimas condiciones en cuanto al nivel de conocimientos sobre el tema, las actitudes y concepciones existentes, y la forma de organizar las materias» (p. 21). Es decir, aunque esta es una acción potenciadora del aprendizaje, requiere que los estudiantes tengan una formación que les permita desarrollar su habilidad para desatar nudos críticos en sus pares.

En este sentido, la investigación estuvo destinada a proponer un conjunto de estrategias instruccionales orientadas al desarrollo de habilidades para la mediación de aprendizajes entre pares. Dicha acción se planeó para concretarse en cuatro fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Su importancia radica en trastocar la formación del preparador, tanto en lo académico como en lo humano.

2. Fundamentación teórica

El aprendizaje ha sido apreciado desde diferentes puntos de vista, ya sea como un cambio permanente de la conducta, una adquisición del conocimiento a partir del uso de las estructuras mentales, una construcción de significados a partir de la experiencia o un producto de la interacción social.

En cuanto al aprendizaje como un hecho socializador, el psicólogo ruso Lev Vygotski (1896-1934) indicó que «...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean» (Vygotski, 1979, p. 136), es decir, le da gran relevancia a la interacción y resalta al entorno como generador de aprendizaje. En sus trabajos, se esforzó en explicar cómo el aprendizaje se forma a partir de los procesos sociales. Su teoría, conocida como sociocultural, establece que el estudiante no es solo él, sino que es el resultado de todos los factores que se interrelacionan.

En ese sentido, para que la interacción se produzca, se debe disponer de los escenarios que la viabilice, es decir, se debe suscitar contextos en los cuales la mente en formación se encuentra bajo la influencia y guía de la otra más experimentada. A este escenario Vygotski lo denominó: Zona de Desarrollo Próximo. Este es un entramado de ayuda, en la cual subyace la intención de ofrecer orientaciones para desatar los nudos críticos que puede presentar

un estudiante. Desde esta postura teórica, «...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante» (Vygotski, 1979, p. 139), es decir, el aprendizaje se origina a partir del desarrollo de procesos mentales y se potencia mediante la interacción social entre un sujeto con conocimientos más avanzados y en donde se establecen eslabones que parten de lo que el estudiante es capaz de hacer solo o con la ayuda de otro.

La zona de desarrollo próximo es, en esencia, un medio para la mediación de aprendizaje. A saber de De Tejada, Ríos & Silva (2008) «...la mediación puede definirse como la manera específica utilizada por los adultos y otros compañeros más expertos para apoyar socialmente al individuo en desarrollo» (p. 84). La mediación, entonces, es el conjunto de acciones que se activan para acortar la distancia entre lo que se desea aprender y quien está en el proceso de aprendizaje.

3. Metodología

Toda investigación se enmarca en un paradigma. Según Kuhn (citado en Contreras, 1996), este «es un sistema de creencias que determinan la visión que una determinada comunidad científica [...] así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones». En este sentido, la investigación se condujo a través del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, debido al origen y tratamiento de la información, es decir, a partir de la realidad existente se comprendió e interpretó a la luz de hechos manifiestos. Como afirman Hernández, Fernández & Baptista (2006), este paradigma «...intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen [...] asume la subjetividad como forma de conocimiento» (p. 9). La investigación se focalizó en la interrelación entre individuos, profundizó en sus problemas y escudriñó cómo las soluciones a dichos problemas podrían ser planteadas desde su mismo seno.

En cuanto al diseño y nivel de la investigación, esta se enrumbó hacia una de campo de carácter descriptiva. En su esencia, pretendió recoger información de forma directa, de primera mano y sin la intervención de terceros, lo que permitió hacer una interpretación ajustada a las manifestaciones propias de ambientes reales. Para Bavaresco de Prieto (2013) una investigación descriptiva «...consiste en describir y analizar sistemáticamente características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad (individuos, comunidades)» (p. 26).

Las técnicas e instrumentos empleados se enfilaron a las propias del enfoque cualitativo. Se estimuló la participación y la reflexión a partir de la interpretación de los hechos manifestados por los participantes. En cuanto a la técnica, se emplearon como técnicas la observación participante y la entrevista. Los instrumentos fueron el guion de entrevista y las notas de campo. Para el análisis de los hallazgos, se aplicaron los procesos de categorización, triangulación y teorización.

4. Resultados

La investigación se concretó en cuatro fases: (a) diagnóstico, (b) diseño, (c) ejecución y (d) evaluación. Cada una arrojó resultados altamente valiosos para la construcción de conocimientos en cuanto al desarrollo de habilidades para la mediación de aprendizajes entre pares.

La fase de diagnóstico se desplegó a partir tres acciones. En primera instancia se efectuaron entrevistas individuales y grupo focal a los preparadores. Por otro lado, se realizaron acompañamientos que permitieron observar el desempeño de los preparadores en situaciones reales. Adicional, se realizó un análisis de las líneas orientadoras emanadas por el MPPE, a través de los documentos relacionados con el PNPE a fin de contrastar lo estipulado por el Ente Rector con las observaciones y las manifestaciones expresadas por los informantes. Las acciones emprendidas se focalizaron en obtener evidencias relacionadas con: (a) proceso de comunicación, (b) disposición para ayudar al otro, (c) dominio del contenido, (d) planificación de la sección de mediación.

A partir de los hallazgos se inició el proceso de construcción de estrategias instruccionales, acción que se desplegó en las fases de diseño y ejecución. Del diagnóstico se determinó que el proceso de formación se realizaría a partir de la concreción de 12 estrategias instruccionales orientadas al desarrollo de habilidades para la mediación de ayudas pedagógicas entre pares.

La fase de evaluación se concretó en 3 momentos: (1) proceso de aplicación de las estrategias instruccionales, (2) acompañamiento realizado a los preparadores para evidenciar su desarrollo de habilidades para la mediación de aprendizajes, (3) jornada de reflexión colectiva para evaluar la efectividad de las estrategias.

Los hallazgos más significativos reflejaron que la mayoría de los preparadores desconocían el contexto teórico que sostiene el aprendizaje mediado. De igual forma, ignoraban cómo llevar a cabo un proceso de mediación. Según su concepción previa, su misión como preparadores se centraba en explicar las clases a los compañeros que requerían ayuda, pero sin ninguna organización previa donde se tomara en consideración la naturaleza del área de formación, los conocimientos previos que poseía el estudiante tutorado, los recursos existentes, de los cuales podría hacer uso para potenciar su función mediadora, entre otros elementos. Aunque reconocen la importancia de saber comunicar las ideas y establecer empatía con sus pares, carecían de los conocimientos necesarios para tal fin.

También quedó evidenciado que dentro de las necesidades de formación de los preparadores, se encuentra que estos requieran consolidar elementos relacionados con las habilidades sociales y habilidades para la mediación de aprendizajes. Esta combinación les aportaría competencia pedagógica y le permitirá potenciar su idoneidad académica al adentrarse en el entramado que constituye el mediar el aprendizaje de otros.

Luego del proceso de formación, se observó un cambio considerable en la percepción de los participantes, en cuanto al rol que debían cumplir como preparadores. Los resultados aquí expuestos conllevan a afirmar que el conjunto de estrategias diseñadas y aplicadas fueron efectivas para el logro del objetivo por el cual se diseñaron, es decir, los preparadores desarrollaron habilidades para la mediación de aprendizajes entre pares.

5. Conclusiones

Al cierre de la investigación y sobre la base de los hallazgos, se pudo concluir, entre otros aspectos que:

Durante la diagnosis, se estableció que los preparadores tienen una vaga idea de cómo se puede llevar a cabo un proceso de mediación, pues afirmaron que ellos acostumbran ayudar a sus compañeros cuando observan o se le solicitaban ayudas; sin embargo, carecen de los elementos procedimentales para realizar una intervención que impacte el aprendizaje de sus pares, es decir, pasar de una ayuda fortuita y casual a un proceso sistémico con metas a cumplir.

El proceso de formación permitió generar cambios significativos en la actitud de los preparadores. Se pudo percibir el tránsito en la forma de concebir la mediación de aprendizajes, en el cual el preparador entiende las circunstancias de los estudiantes que ayuda durante el proceso de preparaduría.

Se puede afirmar que el PNPE es un medio para explorar la inclinación hacia la docencia de algunos estudiantes, pues en estos se encuentra una motivación intrínseca que los lleva a aportar sus conocimientos. Su motivación quedó reflejada en el interés del grupo por querer indagar más allá de lo presentado por el facilitador.

6. Referencias bibliográficas

- Bavaresco de Prieto, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación. ¿Cómo hacer un diseño de investigación?* Maracaibo: Imprenta Internacional.
- Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. *Revista Educación*, 20(1), 109-125.
- De Tejada, M., Ríos, P., & Silva, A. (2008) (Ed). *Teorías Vigentes del desarrollo Humano*. Caracas: FEDUPEL.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Monereo, Pozo, & Castelló, B. (2001). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar/links/0a85e5332ba550896f000000.pdf
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

El arte como agente transformador frente a la violencia en la familia

Art as a Transforming Agent Against Violence in the Family

Nayra Eliana Arias Palacios¹

Luz Dary Navarrete²

Resumen

Se realizaron hallazgos por medio de investigaciones sobre los diferentes tipos de violencia en la familia y se encontraron diversas actividades que se pueden trabajar en beneficio a estas, para disminuir el maltrato por medio del arte, teniendo en cuenta que en este tiempo de aislamiento por el COVID-19, la violencia en los hogares colombianos ha aumentado significativamente; para esto se buscan formas de mejorar estas situaciones por medio de las ramas del arte tales como las artes plásticas, la cinema terapia y la danza generando resultados positivos en las relaciones en los hogares, mejorando la calidad de aprendizaje en los niños y la unión con sus padres, gracias a estas estrategias se generan prevenciones y se encuentran posibles soluciones para poder eliminar la violencia familiar en Colombia.

Palabras clave: arte, violencia, prevención.

Abstract

Findings were made through research on the different types of violence in the family and various activities were found that can be worked on to benefit them, to reduce abuse through art, taking into account that in this time of isolation by the COVID-19, violence in Colombian homes has increased significantly for this, ways are sought to improve these situations through the branches of art, such as plastic arts, cinema therapy and dance, generating positive results in relationships in the homes, improving the quality of learning in children and the union with their parents, thanks to these strategies preventions are generated and possible solutions are found to eliminate family violence in Colombia.

Keywords: art, violence, prevention.

¹ Corporación Universitaria Uniminuto 0000-0002-9976-6158 nayra.arias@uniminuto.edu.co

² Corporación Universitaria Uniminuto 0000-0002-4728-6611 luz.navarrete@uniminuto.edu.co

1. Introducción

En la actualidad hay diversas opiniones e ideas sobre cómo podemos ayudar a las familias colombianas para mitigar o eliminar la violencia, ya sea física, verbal, sexual, psicológica o emocional, económica, cultural y religiosa, generada por los malos hábitos afectivos en los entornos sociales. Esto se debe por algunos factores de riesgo tales como: La intolerancia, uso y abuso de sustancias incluyendo el alcohol y las drogas. Por lo tanto, el objetivo es brindar una serie de estrategias que disminuya este tipo de fenómeno.

Por lo tanto, es importante reconocer que hay diversas soluciones para disminuir los altos índices que se presentan en la vida de los principales agentes de la primera infancia. En este orden de ideas en esta investigación se recopilan diferentes herramientas a utilizar que busquen fortalecer las relaciones entre las familias y los niños.

En consecuencia, las artes poseen la capacidad de optimizar la calidad de vida de los niños de Colombia siendo una eficaz herramienta para incentivar el desarrollo, tanto intelectual como emocional, fomentando las relaciones interpersonales como intrapersonales para los que participan en la expresión artística como un medio para comprender el mundo que les rodea y de conectarse con ellos mismos.

Finalmente, se trata de buscar métodos donde las familias trabajen en equipo, se genere una comunicación asertiva, promuevan la tolerancia entre los integrantes de la familia creando un ambiente unido lleno de valores, formando personas íntegras y seguras, intentando bajar esas cifras de maltrato y violencia en Colombia.

2. Fundamentación teórica

Esta investigación se ejecutará a partir del arte como agente transformador y se evidenciará en una propuesta lúdica, para mitigar los índices de violencia familiar en el contexto familiar de los niños colombianos. Por lo tanto, los conceptos fueron de utilidad, tanto en la investigación como en el desarrollo de actividades, teniendo en cuenta que dichas actividades son un gran instrumento de trabajo para mejorar y reconocer este fenómeno social.

Las categorías que a continuación se presentan surgen del análisis de los elementos que se encontraron a través de los textos revisados y los elementos de análisis que señala Alba Sanfeliu (2008), en su texto *La música y la paz* que permite dar luces para una categorización general de los alcances de las artes al decir que estos pueden ser:

- Arte
- Expresión artística
- Violencia familiar

En segundo lugar, se identifican las siguientes categorías de violencia:

Manifestaciones de violencia familiar

Trataremos de las principales manifestaciones de violencia familiar (violencia contra niños y adolescentes, en la pareja, y contra personas mayores), no habiéndose incluido a efectos comparativos, la violencia entre parejas en período de formación y la violencia entre

hermanos, que con respecto a la naturaleza o tipología de los actos violentos, la clasificación más aceptada es la recogida por la Organización Mundial de la Salud (2002), según la cual los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, psicológicos o basados en las privaciones o el abandono (negligencia). No obstante, resulta particularmente interesante la clasificación de tipos de malos tratos que hace (Browne y Herbert, 1997).

Violencia activa, abuso o maltrato

Física: Infligir o amenazar con daño o lesiones, por ejemplo: empujones, bofetadas, golpes, estirones de pelo, mordiscos, patadas, torcer los brazos, golpear con objetos, quemaduras, etc. Coerción forzada y limitar movimientos físicos.

Sexual: Contacto sexual sin consentimiento, cualquier contacto sexual coercitivo o con fines de explotación, por ejemplo: caricias, relaciones sexuales vaginales o anales, ataques a zonas sexuales del cuerpo. Obligar a ver imágenes o actividades sexuales y amenazar con contactos sexuales.

Psicológico: Infligir angustia a través del control y limitación de acceso a amigos, escuela o trabajo; aislamiento forzado, ser testigo involuntario de actividades e imágenes violentas; intimidación, usar el miedo o el daño físico, las amenazas, los chantajes, amenazas de suicidio y acoso hacia los demás; destrucción de propiedades y mascotas.

Emocional: Realizar de forma habitual críticas, humillaciones, denigración, insultos.

Verbal: Silenciar, dañar la autoimagen.

Material (económico): Explotación financiera o ilegal y control de fondos y otros recursos necesarios para la supervivencia económica y personal. Obligar a una persona a ser dependiente económicamente.

Violencia pasiva o negligencia

Negligencia voluntaria: Rechazo o fracaso en las obligaciones de cuidar, incluyendo acciones intencionadas de causar *stress* físico o emocional, por ejemplo: abandono deliberado o no proveer de dinero, alimentos, pobre cuidado de la salud, ausencia de afecto y de protección sexual, etc.

Negligencia involuntaria: Fracaso en las obligaciones de cuidar, sin intención de causar *stress* físico o emocional, por ejemplo: abandono, no provisión de dinero, alimentos, pobre cuidado de la salud, ausencia de afecto y de protección sexual, etc. debido a ansiedad, conocimiento inadecuado, pereza o enfermedad.

Generalmente la violencia psicológica precede y acompaña a la violencia física y el maltrato intrafamiliar precede al abuso extrafamiliar. Es habitual la coexistencia de diferentes formas de violencia en la misma relación, así como el riesgo de revictimización. Esto es debido a que el maltrato incrementa el riesgo de posteriores malos tratos por las mismas personas u otras de la propia familia y por personas externas a la familia, conocidas o desconocidas. La reproducción del ciclo de violencia familiar puede, en muchas ocasiones, favorecer la aparición sucesiva y a veces simultánea de diferentes tipos de violencia.

En tercer lugar, se identifican las siguientes categorías de arte buscadas para esta investigación:

Estrategia lúdica: Lúdica proviene del latín *ludus*, se entiende como una dimensión del desarrollo de los individuos, siendo parte constitutiva del ser humano. El concepto de lúdica es tan amplio como complejo, pues se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones (Andrea Gutiérrez, 2015).

La lúdica fomenta el desarrollo biopsicosocial, la conformación de la personalidad, evidencia valores, puede orientarse a la adquisición de saberes, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento. La lúdica es algo esencial del ser humano y fortalece su desarrollo, se facilita el trabajo por medio de esta y los aprendizajes se disfrutan ejecutándose de manera diferente y creativa, para que el niño o la niña y sus familias, capten de forma más precisa lo que se desea transmitir.

Proporciona a la población realidades duraderas a través de actividades que inviten a la reflexión que, junto con la acción participativa de cada uno de ellos, se forjen aprendizajes significativos que perduren y sean aplicables en la vida cotidiana:

- Ejercicio físico (funcional o implementos)
- Juegos de mesa
- Bailo terapia. (movimientos basados en ritmos musicales)
- Videojuegos
- Juegos al aire libre
- Juegos de destreza mental
- Cinema terapia

Agente transformador

El Arte. Es entendido generalmente como cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa, mediante la cual se expresan ideas, emociones y, en general, una visión del mundo, a través de diversos recursos, como lo plástico, lingüístico, sonoros, corporales y mixtos.

La manifestación artística no se reduce a la imagen o a la denuncia, sino que debe reactivar el cuerpo para vincular las emociones con la inteligencia o entender el nexo erótico entre un cuerpo y otro (Franco Berardi, 1949).

Danza. La danza o baile es un arte donde se utiliza el movimiento corporal generalmente con música como una forma de expresión y de interacción social con fines de entretenimientos artísticos (Abad, 2004).

Artes plásticas. Así, se consideran artes plásticas a la pintura, la escultura, el dibujo, la arquitectura, el grabado, la cerámica, la orfebrería, artesanía y pintura mural.

Es muy usual que los artistas plásticos, sobre todo en la exploración temprana de su talento, se aboquen a diversas disciplinas plásticas al mismo tiempo, ya que las artes plásticas parten de principios y aspectos comunes entre sí, como lo pueden ser la forma, la textura, el color o, inclusive, el movimiento.

Arte plano. En la pintura principalmente, pero también en el resto de las artes visuales (no se considera por ejemplo la escultura como arte visual), se le llama plano a cada corte a lo largo de la profundidad simulada o inferida en el cuadro. El plano medio, a los objetos a media distancia (Xakatafoto, 2007).

El arte como terapia para los niños. Arteterapia es un enfoque terapéutico que utiliza diferentes modos de expresión artística para ayudar en procesos emocionales, los niños no cuentan con la capacidad de articular en palabras sus emociones y procesos internos con la misma facilidad que un adulto.

Esta es la razón por la cual el arte terapia es un recurso óptimo para que los pequeños puedan expresar su emocionalidad de modo saludable y creativo. Algunos de los efectos beneficiosos en niños asistidos con arte terapia son:

- Reduce el estrés.
- Mejora el ánimo y disposición general.
- Facilita la comunicación con la familia y las capacidades expresivas del niño.
- Aumenta los niveles de serotonina a nivel del cerebro, ayudando al bienestar y reducción de la ansiedad.

3. Metodología

El enfoque cualitativo a través de una investigación tipo documental

El propósito de este proyecto es buscar y brindar soluciones por medio de la expresión artística haciendo que las familias conozcan diferentes estrategias que fomenten una cultura de tolerancia y paz, interactúen entre ellos y den a conocer sus emociones físicas y mentales. En Colombia, las clases de arte, pintura y otras actividades artísticas deben ser apoyadas por los padres; debido a esto se puede generar un vínculo más unido (Pignalosa, 1993).

El problema que se detectó son los comportamientos en los niños generados por el maltrato físico y psicológico por parte de los adultos. Debido a que algunos padres, madres o inclusive otros familiares llegan en estados inadecuados de ebriedad a su casa, golpean a su pareja y en la mayoría de los casos, golpean también a los hijos, indicando órdenes grotescas. Además de esto utilizan un vocabulario vulgar dando mal ejemplo a sus hijos.

Numerosos estudios develan que los niños colombianos presentan baja autoestima, donde los comportamientos agresivos o por el contrario los niños tímidos se desenvuelven negativamente en los procesos educativos.

En este orden de ideas, estas características generan en los estudiantes pérdida de autonomía, nerviosismo, inseguridad, agresividad, entre otros, donde se ve perjudicado su desempeño escolar y personal, además, se distraen con facilidad y no cumplen adecuadamente con las actividades programadas por la institución. Y en sus casas se genera el temor, odio, rencor; puede abrir las puertas a la prueba de drogas y otras sustancias psicoactivas, se evidencia el cambio de actitudes hacia sus agresores y en sí mismo. Sin embargo, debido a lo mencionado se genera la siguiente pregunta problema

¿Cómo implementar el arte como agente transformador frente a la violencia en la familia en niños colombianos?

Las artes tienen la facultad de mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades. Durante décadas han devenido en un poderoso instrumento para estimular el desarrollo,

tanto intelectual como emotivo, de quienes encuentran en la expresión artística un medio de comprender el mundo y de conectarse con los otros. A su vez, numerosos estudios revelan que, entre los jóvenes, la violencia ha alcanzado un nivel tan alarmante que ha llegado a convertirse en su principal causa de muerte (Periódico Zeta, 2016).

Por lo tanto, por medio del arte familiar podemos identificar el problema que conlleva a la violencia, buscar una solución para impulsar en ellos la autoestima y el autoconcepto proyectando un modelo de trabajo en equipo como fomentador de amistad, amor, honestidad, responsabilidad, respeto y libertad, entre otros.

4. Resultados

Orientaciones generales para prevenir la violencia familiar

A partir de la metodología implementada en esta investigación se generaron una serie de resultados que permiten mitigar la violencia en las familias colombianas. A partir de diferentes técnicas diseñadas para prevenir y disminuir la violencia familiar se busca:

- Potenciar el desarrollo de habilidades sociales desde la niñez en la familia.
- Fomentar el desarrollo de relaciones sanas, estimulantes y saludables entre padres e hijos.
- Generar estilos de comunicación y estilos educativos en los hijos, capaces de generar mayor independencia, respeto, comprensión mutua y relaciones sociales saludables.
- Proporcionar el establecimiento de límites y roles en la familia desde edades tempranas del desarrollo, provistas de un manejo asertivo por todos sus miembros.
- Promover relaciones afectivas donde lo primordial sea la expresión de afecto paternal y/o familiar, la educación en valores, entre otras.

5. Conclusiones

A partir de las investigaciones que se tomaron de otros autores donde se hablaba de la violencia mostrando las diversas maneras de maltrato, se llegó a la conclusión de que se pueden implementar diferentes actividades con el arte para mitigar la violencia familiar, donde los niños y los padres pueden tener mejoría en sus relaciones afectivas, generando espacios sanos de crecimiento en los hogares colombianos. A pesar de la situación presentada por el COVID-19 siempre hay cosas positivas que destacar y permitirnos avanzar como sociedad.

6. Referencias bibliográficas

- Pignalosa, M. C. (1993). Arte: arma ideal para combatir la violencia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-102314>
- Sanfeliu, A. (2008). *La música y la paz*. Escola de Cultura de Pau. <https://docplayer.es/14340314-Alba-sanfeliu-investigadora-de-la-escuela-de-cultura-de-paz-programa-de-musica-artes-y-paz-albasanfeliu-gmail-com-1.html>

Enfoque biográfico-narrativo en las experiencias de formación con docentes mujeres de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupos de apoyo y cuidado colectivo

Narrative Biographical Approach in Training Experiences with Female Teachers of the National Pedagogical University. Support Groups and Collective Care

María de Lourdes Sánchez Velázquez¹

María de Lourdes Salazar Silva²

Resumen

El propósito de esta ponencia es dar a conocer al profesorado esta línea de investigación y las discusiones de lo construido por un equipo de docentes que nos agrupamos en un cuerpo académico y trabajamos con el enfoque biográfico-narrativo, como un proceso de autorreflexión de la constitución de intersubjetividades vividas en procesos formativos de profesoras de educación básica, por medio de la narración de experiencias propias, en diversos programas de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México Unidad Sur. En las narraciones de experiencias subyace la permanencia, desarrollo, continuidad, crisis o abandono del contexto institucional. La pregunta de investigación es ¿cómo recuperan las profesoras sus saberes, errores, dudas, emociones, inmersas en medio de incertidumbres sobre su desarrollo personal y profesional, como parte de sus procesos de formación y transformación. Algunos de los resultados son que los escritos autobiográficos han demostrado su potencial para que los sujetos se apropien de sus procesos y resignifiquen su existencia; han demostrado su potencial transformador y liberador.

Palabras clave: autobiografía, formación docente, docentes.

Abstract

The purpose of this presentation is to make the faculty aware of this line of research and the discussions of what has been built by a team of teachers who are grouped in an Academic Body and work with the biographical-narrative approach, as a process of self-reflection of the constitution of intersubjectivities lived in the formative processes of basic education teachers, through the narration of their own experiences, in various programs of the National Pedagogical University of Mexico City South Unit. Underlying experience narratives is the permanence, development, continuity, crisis or abandonment of the institutional context. The research question is how do teachers recover their knowledge, errors, doubts, emotions, immersed in the midst of uncertainties about their personal and professional development, as part of their training processes and transformation of meanings that they give to teaching? Some of the results are that autobiographical writings have demonstrated their potential for subjects to appropriate their processes and re-signify their existence; They have demonstrated their transformative and liberating potential.

Keywords: autobiography, training, teachers.

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Email: lulusanvel18@gmail.com

² Universidad Pedagógica Nacional. Email: salazarlulu@yahoo.com.mx

1. Introducción

Este trabajo es una reflexión del enfoque biográfico narrativo, utilizado en investigaciones acerca de experiencias de formación de docentes, como un proceso de autorreflexión y de la constitución de las intersubjetividades presentes, vividas en procesos formativos maestras-estudiantes en diversos programas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México Unidad Sur. Se aborda el desarrollo de procesos formativos por medio de la narración de las propias experiencias. En las narraciones subyace la permanencia, desarrollo, continuidad, crisis o abandono del contexto institucional. La pregunta de investigación es ¿cómo recuperan saberes, errores, dudas, emociones y sentimientos, inmersos en medio de incertidumbres sobre su desarrollo personal y profesional, como parte de sus procesos de formación?

En los escritos narrativos las profesoras recuperan la valoración de sus saberes y experiencias de su práctica docente para el análisis, reflexión, detección de errores y dificultades enfrentadas, avances y retrocesos de su práctica, todo ello con un propósito de transformación. Existen experiencias enriquecedoras del profesorado dignas de tomarse en cuenta como aprendizajes de la situación de los centros educativos y lo que se requiere transformar. Sin embargo, no se han tomado en cuenta como saberes para socializar ante los colectivos escolares. Falta reconocer sus conocimientos y experiencia acumulada.

A partir de ello, planteamos transformar los sentidos que se han otorgado a la docencia; los avances en el campo y las bondades que tiene esta metodología iniciada por diversos autores como Bolívar (2002); De Souza (2011); Delory-Momberger (2010); Goodson (2004), Huchim (2013), entre muchos otros. El propósito de este trabajo es dar a conocer al profesorado interesado en esta línea, lo construido por un equipo de docentes que nos agrupamos en un cuerpo académico que desarrolla el enfoque biográfico-narrativo.

2. Fundamentación teórica

La narración autobiográfica

Existen experiencias enriquecedoras del profesorado dignas de tomarse en cuenta como aprendizajes de la situación de los centros educativos y lo que se requiere transformar. Sin embargo, no se han tomado en cuenta como saberes para socializar ante los colectivos escolares. Falta reconocer sus conocimientos y experiencia acumulada. Abordar los procesos de formación a partir de los escritos autobiográficos, nos ubica dentro de una concepción particular de los procesos de formación (Gilles Ferry, 1990). Este autor nos habla de la formación como un acto o un asunto de hacerse cargo de sí mismo, un trabajo sobre sí y para sí. La formación no como un asunto externo al sujeto de la formación, sino como algo interno al mismo. No me forma un externo, sí interviene pero no solo él me forma, no es el elemento esencial, lo que importa es lo que vive el sujeto, procesos de interacción, interiorización, interpelación y reflexión que vive el sujeto que participa en el proceso formativo, en el que intervienen la subjetividad y la intersubjetividad.

En este sentido, la formación no es solo adquisición de información, de nuevos conceptos o nuevas teorías, es un proceso que acontece en el espacio interior del individuo, siempre en la dialéctica de lo individual y lo colectivo. Jorge Larrosa (2006) es uno de los autores que trabaja la experiencia y se refiere a ella como lo que me pasas y lo que al pasarme me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca maneras de ser.

Pero si la experiencia no se elabora, sino adquiere sentido, sea el que sea, con relación a la propia vida, no puede llamarse estrictamente experiencia. Se elabora cuando volvemos a ella, cuando la pensamos, cuando reflexionamos sobre ella.

Cabe preguntarse entonces ¿cómo puede hacer experiencia? Consideramos que una vía es la realización de escritos autobiográficos entendidos como relatos sobre nosotros que nos contamos a nosotros mismos. En este dispositivo de formación, destacamos los siguientes aspectos:

- Se recupera la voz de los actores sociales, aquellos que no son vistos ni escuchados tienen la oportunidad de escribir su propia historia y el investigador es solo un acompañante. Este se incorpora a esa escritura a manera de diálogo, reconociendo las bondades del que escribe, al permitir adentrarnos en su vida.
- Posibilita al que escribe su historia la autorreflexión, el autoconocimiento de lo que ha sido como profesional y lo que ha sido capaz de construir a partir de su interacción con los otros sujetos.

Los escritos se construyen como una visión del pasado pero desde el presente, se elaboran a partir de una serie de preguntas que podemos formular nosotros como sujetos de la formación u otros que nos acompañen en el proceso formativo. El o la que acompaña lee e interroga lo narrado por las profesoras, con la intención de que ellas profundicen algunos aspectos que solo están enunciados, que se dicen pero no, que se enuncian entre líneas. Para autores como Arizpe (1986), citado en Medina (2005), la narración es una ficción entre sujeto, espacio, tiempo y suceso, relatado por el propio actor social.

Medina (2005) propone esquemas biográficos para el análisis de los escritos narrativos:

- Eje vertical: años, espacios, contextos regionales, locales, nacionales e internacionales si los hay. Procesos sociales de escolarización.
- Eje horizontal: como una línea del tiempo incluye procesos sociales de escala histórica y política, muestran contingencia y reapropiación de sentidos particulares de los sujetos.
- Dialéctica de encuentros y desencuentros. Avances y retrocesos, quiebres o inflexiones de estar en suspenso, continuidad en la formación o abandono de la práctica.
- Esbozar la trayectoria cruce de historia social y política, procesos que constituyeron al sujeto.
- Gráficas y mapeo de momentos contingentes, caminos andados.

Goodson (2004), también abona a la propuesta de la formación docente a partir de escritos autobiográficos. El autor habla de un modelo de transformación biográfica que incorpora

factores familiares, escolares, experiencia en la formación profesional y el impacto del contexto (p. 189). Los significados colectivos de estas experiencias se transforman y generalizan para convertirse en modelos familiares y docentes positivos y negativos en una filosofía educativa personal.

Este autor habla de un ejercicio de tejer una realidad vista desde las experiencias del sujeto, proceso que permite comprender cómo ciertas decisiones personales confluyen con determinados procesos sociopolíticos, pareciendo como un rompecabezas en el que las piezas resultan encajar perfectamente unas con otras (Goodson, 2004, p. 309).

En el tomar distancia y asumir una actitud crítica sobre las experiencias vividas, el uso de elementos teórico-conceptuales es fundamental,

Los elementos de la teoría utilizados como una herramienta heurística que le permitan ampliar sus horizontes de comprensión, fusionarlos con otras miradas, las de los teóricos, y las de las personas que las acompañan en la construcción de los escritos autobiográficos, en un ejercicio de apropiación de esos elementos que les posibiliten pensar de forma distinta a lo que han vivido como docentes.

3. Metodología

El trabajo con los escritos narrativos se realiza a través de preguntas que lleven a las profesoras a la reflexión sobre lo escrito, sobre la experiencia narrada. Preguntas como

Cuéntame, pláticame, ¿cómo fue la educación recibida?

A partir de esas interrogantes se narran experiencias educativas, escolares, familiares. La trayectoria escolar, los conocimientos previos, otras formaciones.

Las maestras hacen el ejercicio de interrogar, de cuestionar lo que han narrado con la intención de ampliarlo y de clarificarlo.

A partir de lo anterior, podemos identificar las siguientes etapas en el proceso:

Primera etapa:

- Momento de la escritura y uso de la memoria.
- Se conforma un equipo que cuenta sus historias.
- Se solicita un escrito autobiográfico.
- Se plantean algunas preguntas detonadoras.
- Se deja libertad de escritura a las profesoras.

Segunda etapa:

Momento de reflexión e intercambio de significados.

- En el análisis se les pidió reflexionar los enfoques pedagógicos que guían su práctica como educadoras.
- Puntos de quiebre y transformación de su práctica.
- Uso de estrategias para sobrevivir en el medio y en el aula.
- Los procesos de transición vividos.

- Sus posturas y participación ante reformas educativas.
- Conocimientos asimilados previos a su entrada al contexto escolar.
- Cruces con los avances en la profesión, crisis, tensiones o contradicciones, toma de decisiones en relación el proceso de vida personal.
- Confrontaciones con autoridades o padres de familia.
- Procesos de toma de conciencia de su ser profesional.

En estas etapas las investigadoras son sus interlocutoras, las acompañan a través de la atenta escucha.

4. Resultados

A través de los escritos autobiográficos, las maestras se involucraron en un proceso de formación y autoformación, como hemos señalado, se vuelven sujeto de formación. Este proceso implica poner en juego la memoria, reflexionar lo vivido y objetivar su experiencia en lo narrado. En ese ejercicio revelan para ellas mismas lo que han sido, lo que son, y lo que desean ser, es decir, su proyección a futuro. Implica también tomar distancia y asumir una actitud crítica sobre esa experiencia vivida.

Para las maestras esa mirada retrospectiva de sus experiencias, el ¿cómo aprendieron a ser maestras, o quiénes las enseñaron o acompañaron en ese proceso?, les permite tomar conciencia de cómo han modificado sus prácticas al transformar sus creencias, sus significados sobre el ser maestro y el proceso educativo. Se apropian de su recorrido de formación como educadoras. Volver sobre la experiencia para ganar más experiencia en el sentido del saber, que les permita mirar el mundo, su profesión y a sí mismas de forma distinta.

Bruner (2002), señala que la reconstrucción de su vida es un Dispositivo para promover cambios en las profesoras, para mirarse por fuera y darse cuenta de quiénes son y han sido y cómo se han constituido, así como proyectar a futuro su desempeño profesional, cuando vislumbran nuevas prácticas y posibilidades en su profesión.

5. Conclusiones

Los escritos autobiográficos han demostrado su potencial para que los sujetos se apropien de sus procesos, resignifiquen y valoren su existencia en general; han demostrado su potencial transformador y liberador, en tanto agencian y empoderan a los sujetos.

También se ubican como una forma distinta de construir conocimiento comprensivo que recupera lo singular, lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Los escritos autobiográficos de las profesoras no constituyen una experiencia únicamente para ellas, también hacen experiencia en la persona que las acompaña.

El acompañar a las profesoras en su tarea de objetivar en la narración lo que les aconteció como docentes:

- Nos permite concebir, mirar y hacer diferente nuestra tarea docente, incluir la empatía y la comprensión ante sus obstáculos y avances académicos, así como reorientar los propósitos y actividades a trabajar en el aula.
- Lo vivido en esos procesos de acompañar a las docentes nos transforma como profesoras de Educación Superior.

6. Referencias bibliográficas

Publicaciones periódicas

- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Huchim, D., & Reyes, F. (2013). La investigación biográfico-narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 13(3). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. ¿Y tú qué piensas? *Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- de Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61). [file:///Users/mariadelourdessalazarsilva/Downloads/Dialnet-AcompanamientoMediacionBiograficaYFormacionDeForma-4159508%20\(1\).pdf](file:///Users/mariadelourdessalazarsilva/Downloads/Dialnet-AcompanamientoMediacionBiograficaYFormacionDeForma-4159508%20(1).pdf)

Libros y capítulos de libro

- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Delory-Momberger, Ch. (2010). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En M. Passeggi, & E. de Souza (Ed.). *2/Memoria docente, investigación y formación* (pp. 25-47). Buenos Aires: Clacso.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. La enseñanza entre la teoría y la práctica*. México: UNAM, ENEP-IZTACALA/Paidós.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, P. (2005) (Ed.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: UPN, Porrúa.

Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en los niños de Preescolar de la Institución Educativa Departamental Las Villas, sede Susagua

Play Strategies for Learning the English Language in Preschool Children of the Departmental Educational Institution Las Villas, Susagua

Evelin Manuela Borbón Montes¹

Yenni Milena Marroquín Velásquez²

Ángela Rocío Moncada Rojas³

Resumen

Esta investigación: «Inglés llega a mi escuela», está dirigida al preescolar de la Institución Educativa Departamental Las Villas, (Zipaquirá-Colombia). A partir del análisis de la evaluación diagnóstica sobre inglés, el problema investigativo se enfoca en: ¿cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a través de estrategias lúdicas para el preescolar?

Para empezar, la coalición de la creatividad, didáctica y pedagogía, crea propuestas significativas reales para que el objetivo esté en diseñar estrategias lúdicas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el preescolar.

Investigadores como Doman, Deprez y Vygostky, ratifican que la metodología comprende las particularidades y contextos de cada sujeto para determinar los estilos dominantes de aprendizaje.

En conclusión, aquí se resalta la importancia de algunas herramientas adaptables al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, la motivación a la población y el desarrollo de destrezas y habilidades que contribuyen a su crecimiento personal.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, inglés, estrategias lúdicas.

Abstract

This research “English come to my school”, target preschool students of the Departmental Educational Institution Las Villas, (Zipaquirá, Colombia). Starting from the analysis of the diagnostic evaluation of English, this research problem focuses on: How to improve the teaching-learning process of English through playful strategies for preschool?

To begin with, the coalition of creativity, didactics and pedagogy; create real meaningful proposals so that the objective is to design playful strategies that strengthen the teaching and learning process of the English language in preschool.

Researchers such as Doman, Deprez and Vygostky settle that this methodology includes the particularities and contexts of each individual to determine the dominant learning styles.

In conclusion, here we highlight the importance of some adaptable tools to the teaching-learning process of English, the motivation of the population and the development of skills and abilities that contribute to their personal growth.

Keywords: learning styles, english, play strategies.

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios, <https://orcid.org/0000-0001-9377-6251>, eborbonmont@uniminuto.edu.co

² Corporación Universitaria Minuto de Dios, <https://orcid.org/0000-0002-0557-0550>, jmarroquinv@uniminuto.edu.co

³ Corporación Universitaria Minuto de Dios, <https://orcid.org/0000-0001-6580-1405>, angela.moncada.r@uniminuto.edu.co

1. Introducción

La importancia de la adquisición de una lengua extranjera (inglés), en un mundo donde la globalización ha alcanzado a todos los niveles y a todas las personas, es tan necesaria como la misma tecnología, la cual, como sabemos, cuenta con herramientas que facilitan los nuevos aprendizajes; es por eso, que se convierte en la aliada para el diseño de estrategias lúdicas en la enseñanza y comprensión del idioma inglés, para solventar la necesidad mundial.

Indiscutiblemente, el aprendizaje del idioma inglés, en su tiempo estuvo dado para las clases sociales altas como signo de prestigio y conocimiento, hoy en día, esta habilidad se transforma en una necesidad básica, la cual, es de suma importancia implementarse en las etapas tempranas y en todo nivel social; este proceso de aprendizaje del inglés, debe desarrollar las destrezas básicas como lo son, la comprensión oral, escritura y la lectura. Deprez (1994), define lo siguiente:

La capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas, así que los niños entre los 5 y 6 años tienen la capacidad de adquirir nuevos conocimientos durante la etapa preescolar y al combinar el uso del vocabulario extranjero con el proceso educativo, este genera en el estudiante una mayor calidad de educación que permite que se desarrolle en diferentes ámbitos (Deprez, 1994). En efecto, es importante rescatar el entorno en el que se produce el aprendizaje, porque posibilita las oportunidades que logran motivar al niño a desarrollar un estilo de aprendizaje, como lo expresan Marsick y Watkins (1992):

...Se enfoca en la forma de cómo un individuo aprende dentro de una organización, definiendo los estilos de aprendizaje; (kinestésico, visual y auditivo), ayudando así el aprendizaje dentro del contexto social en que el niño se siente a gusto de aprender las diferentes estrategias lúdicas que permitan conocer el idioma a través de los juegos, canciones, como complemento para expresarse, comprender, comunicarse y que adhiera el inglés como una nueva lengua en un ejercicio de aprendizaje desde el preescolar y complementándolo durante todo el proceso educativo y formativo de los niños en las instituciones educativas (Marsick y Watkins 1992, p. 5).

2. Fundamentación teórica

El enfoque teórico va dirigido hacia el bilingüismo y el aprendizaje del idioma inglés desde las teorías de Deprez Christine, Jean Piaget, Lev Vygostky, los estilos de aprendizaje según Gregorc y Glenn Doman.

Deprez (1994) plantea que: el bilingüismo desde el nivel preescolar facilita el aprendizaje de otros idiomas, al mismo tiempo que se desarrolla la capacidad

de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio. El conjunto de todas estas capacidades metalingüísticas que se desarrollan en cada grado escolar, favorece los procesos de aprendizaje de otras disciplinas educativas, prepara al estudiante para conceptualizar los dos sistemas lingüísticos y coadyuva al desarrollo de la lengua materna (p. 2).

Es más notorio el desarrollo de las habilidades simbólicas, abstractas y lógicas en los niños bilingües que en los que solo hablan un idioma. El bilingüismo tiene diferentes definiciones y esta investigación la toma como Deprez (1994), quien define la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas, motivo por el cual se aborda en los estudiantes de preescolar quienes inician su proceso educativo.

Ahora bien, el uso de otro idioma, aumenta la capacidad de adquirir un nuevo conocimiento e interactuar, en el cual los estudiantes de preescolar logran desarrollar y fortalecer su aprendizaje en el idioma inglés; es por ello que se motiva al infante a expresarse, entenderse, comunicarse y adherirse a esta nueva experiencia a través del inglés como una nueva lengua para el hablante. En la edad preescolar el estudiante identifica todas las capacidades que le ayudan a consolidar su vida personal y académica. Por tal motivo, incluir el uso de este coadyuva con el proceso de la lengua materna, para orientar de mejor manera al estudiante en la inmersión hacia un bilingüismo.

Una persona que tiene contacto con otro idioma comienza a aprenderlo de manera más sencilla cuando se imparte desde la primera infancia, porque a través de la experimentación con el idioma extranjero se facilita su aprehensión y paso a paso se puede llegar a adaptarlo como su segunda lengua; aunque también se observa que entre mayor edad tenga el individuo, más difícil es aprenderlo, Deprez (1994).

Conviene subrayar que las docentes juegan un rol importante en la etapa preescolar porque a través de la didáctica y variedad de estrategias de los estudiantes construyen bases sólidas que les permiten desarrollar una comunicación asertiva en el idioma. Una de las teorías más conocidas acerca del desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños es la de Piaget (1961), quien sostiene que la infancia se transita en etapas definidas, acordes con el intelecto y la capacidad de percibir de los niños. Este aprendizaje permite algunos mecanismos como lo son los estilos de aprendizaje, que desarrollan en el estudiante una forma de aprendizaje asociado de manera auditiva, kinestésica o visual.

Como lo demuestra Vygotsky (2010), en su método «mediación cultural», quien expone que desde el nacimiento hasta los dos años de edad el niño ejerce control para obtener y organizar todas sus experiencias del mundo exterior; es aquí donde cobra importancia el inglés dentro de los procesos escolares del preescolar, porque logra enfatizar el conocimiento, establece conexiones entre la lengua materna con el segundo idioma, mejora los procesos lingüísticos en el niño y facilita las metodologías académicas dentro de una institución.

Al permitir que el niño juegue y experimente a través de varias estrategias lúdicas y didácticas se afianza el idioma como si este fuera propio, por esta razón asimila el uso de una nueva lengua. Es así como Vygotsky (2010) sostiene que al proporcionar experiencias que se integran en esquemas psíquicos o modelos acuñados suele ser más profunda cuando el niño se encuentra con una experiencia intensa e interesante que lo invita a repetirla continuamente, o en intervalos.

De acuerdo con lo anterior, cuando el niño juega y experimenta a través de varias estrategias lúdicas y didácticas afianza el idioma como si este fuera propio, lo que conduce a una asimilación sobre el uso de una nueva lengua; una de las razones la enuncia Vygotsky (2010) con los esquemas psíquicos o modelos acuñados que le permiten al niño encontrarse con una experiencia intensa e interesante que lo invita a repetirla continuamente.

Dentro de los procesos lúdico-didácticos se establecen juegos como estrategias de aprendizaje que motivan a los niños a explorar, descubrir e interesarse por el estudio de una nueva lengua; Piaget (1961) llamó a este proceso asimilación o estimulación temprana. Tanto Piaget (1961) como Vygotsky (1989) sostienen que este es el proceso de aprendizaje y crecimiento más importante del ser humano, que continuará por el resto de la vida. Planteadas estas teorías, se evidencia que el proceso de esta investigación, está enfocado a la importancia de adquirir conocimientos del idioma inglés como una segunda lengua desde la edad temprana debido al desarrollo cerebral y de aprendizaje de un estudiante utilizando los diferentes estilos de aprendizaje.

Gregorc (1979) afirma que el estilo de aprendizaje consiste en «comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente»; también que el ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje coadyuva a su desarrollo cerebral y de estimulación como lo afirmaba anteriormente Piaget (1961).

Así las cosas, Kolb (1976) (como se citó en Sprock, 2018), dio a conocer la contribución que este ha dado a la creación, e identificó dos dimensiones principales en el aprendizaje que son la percepción y el procesamiento en el que indica que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego como procesan lo que han percibido. De acuerdo a esto estructuró un modelo dividido en 4 cuadrantes para explicar los estilos de aprendizaje, el cual es el convergente, siendo una persona que da el trabajo como acción a partir de tareas estructuradas, es marcado por el gusto para el aprendizaje por ensayo y error. El sujeto que es divergente, caracterizado por el cuestionamiento predominado de la pregunta «por qué» a partir del material y sus experiencias, sus intereses o sus proyectos futuros, el asimilador, es distinguido por la organización y lógica buscando respuesta para el qué, el acomodador usa la aplicación de los materiales didácticos a situaciones nuevas y a la resolución de problemas reales (P. 56).

Teniendo en cuenta lo anterior, junto con los estilos de aprendizaje visual, kinestésico y auditivo es importante establecer en el niño un ambiente de aprendizaje, que facilite y apoye

su proceso de crecimiento intelectual, al permitirle que pueda conocer de manera más didáctica el inglés, donde se incluirían formas en las que cada individuo interioriza el conocimiento y que este tenga un proceso permanente; es por esto que, en las bases del grado Preescolar se adquieren conocimientos de forma oral, visual y corporal que estimulan la asimilación del nuevo idioma.

En ese mismo contexto la teoría de Doman (2013) y sus bits de inteligencia, que generan una idea didáctica y significativa en la cual se mejora el proceso de aprendizaje del idioma inglés desde la edad preescolar.

Plantea su teoría acerca del desarrollo cerebral, un Perfil del desarrollo neurológico y sistematiza una labor educativa, estructurada mediante programas secuenciados, con métodos precisos y eficaces. El método Doman, emplea como estímulos los llamados bits de inteligencia. Un bit de inteligencia es cualquier estímulo (información) concreto que el cerebro puede procesar por cualquiera de sus vías sensoriales: auditiva (palabra, sonido), visual (palabra escrita, imagen, etc.), táctil (formas, texturas, peso...), olfativa y gustativa. Doman (2013).

En efecto, la teoría de Kolb (1976) y Doman (2013) plantea las diferentes estrategias para la correcta enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de preescolar y para permitirle su adquisición de manera significativa y eficaz. Doman (2013) lo describe como un proceso donde las palabras deben ser adecuadas y resaltar a través de colores ya que permite que el niño lo perciba de manera más apropiada a su proceso de aprendizaje. Sin embargo, Kolb (1976) plantea que se deben desarrollar diferentes estrategias lúdicas donde el niño aprenda eficazmente después del diagnóstico percibido por el docente durante su proceso escolar.

Para concluir, el aprendizaje de una segunda lengua desde el proceso educativo del preescolar, facilita la creación de estrategias lúdicas que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de acuerdo a la individualidad de cada estudiante, donde se trabaja de forma cooperativa e integral y ayuda a orientar su aprendizaje; este proceso, se puede comparar dentro de su evolución, en la medida en que él toma la información y la adecúa a sus estilos de aprendizaje; asimismo, el desempeño de cada estudiante en las habilidades comunicativas básicas, como lo son la lectura, escritura, escucha y habla, se verán favorecidas y contribuyen a desarrollar una evaluación objetiva del nivel de cada educando.

3. Metodología

El idioma inglés se ha convertido en un requisito importante para el aprendizaje de cualquier persona, motivo por el cual se demuestra que interiorizar una segunda lengua desde temprana edad se convierte en un elemento valioso para el crecimiento de los niños, lo que conduce a un desarrollo integral en cada uno de los conocimientos que adquieren y así enfocar el gusto y uso de un segundo idioma.

Pedrosa & Sánchez, (2003), *Rev neurol*, 36(9), afirman que durante los primeros cuatro años de vida es cuando se generan más conexiones neuronales, es perfecto para alimentarlo con información y con estímulos lingüísticos. Dentro de este contexto, se evidencia que en los primeros años de vida del niño, este desarrolla las capacidades que usará por el resto de la vida; motivo por el cual, aprender un segundo idioma de la mano de su lengua materna permite que la información y los estímulos permanezcan para que el aprendizaje sea significativo.

Es así que, la llegada de la etapa preescolar es una manera en la cual el niño adopta el uso de una segunda lengua y cada proceso de aprendizaje se manifiesta de manera automática, porque cada estrategia educativa que brinda el docente de forma lúdica y didáctica es nueva e innovadora y permite que cada concepto adquirido de forma divertida y precisa a través del juego se convierta en una experiencia única; por tal motivo se dice que los niños absorben la información de manera rápida y duradera.

De lo anterior se desprende el proyecto «Inglés llega a mi escuela» para el grado Preescolar que busca dar respuesta a la pronunciación, escritura, interés, motivación y atención por parte de los estudiantes; en efecto, con los estudiantes se trabaja de manera lúdica para la enseñanza-aprendizaje basado en los estilos de aprendizaje y adaptándolos con los bits de inteligencia sugeridos por Doman (2013) para el uso con cada uno, donde se realizan actividades dinámicas y precisas que refuercen y proporcionen el saber para cada niño.

4. Resultados

A través de la prueba diagnóstica se logró evidenciar que un 10 % del proceso de aprendizaje que tenían los estudiantes, del proyecto «Inglés llega a mi escuela» logró mejorar de forma significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. Se evaluó durante el transcurso de este proyecto de sistematización y se evidenció que los estudiantes incrementaron sus conocimientos en un 15 % dentro de su proceso académico.

En virtud de los resultados, el trabajo permite explorar las estrategias lúdicas, como herramienta de aprendizaje en la primera infancia que se adaptan para la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de preescolar. Este proceso tuvo un impacto social en el que fue partícipe toda la comunidad educativa para dar un resultado satisfactorio al desarrollo del proyecto «Inglés llega a mi escuela».

De acuerdo con lo anterior, las dificultades presentadas disminuyeron debido a que los estudiantes mejoraron en su proceso de pronunciación, interés y motivación por aprender una segunda lengua.

5. Conclusiones

La implementación de las estrategias lúdicas para la enseñanza de una segunda lengua permitió conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante, manera por la cual se pudo potencializar el trabajo, el cual se realizó gracias a las ideas y planteamientos de diferentes autores como lo fueron Jean Piaget, Lev Vygotsky y Glenn Doman. Asimismo, el desarrollo de este proyecto puso en evidencia la importancia del bilingüismo en la primera infancia

planteado por Christine Deprez, pues por la edad de los estudiantes de preescolar se incrementan los conocimientos y se logra aumentar sus niveles de aprendizaje y comprensión.

El Marco Común Europeo proporciona una base para la elaboración de programas de lenguas, siendo un estándar internacional que define las competencias lingüísticas que se utilizan para definir las destrezas de cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como adquirir los conocimientos que desarrollan para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende en el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Asimismo, los niveles de dominio del vocabulario permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de la etapa estudiantil.

Cabe mencionar que los administradores educativos, los profesores, los formadores de profesores, las entidades, buscan los medios adecuados para que puedan ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus estudiantes. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentan de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilita el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa. Actualmente, el marco divide el nivel de cada idioma en 6 partes: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo C2 el nivel máximo de aprendizaje de un idioma.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, se ha tomado el Marco Común Europeo como referencia dentro de su sistema educativo, que plantea como objetivo de este marco describir lo que deben aprender los estudiantes de lenguas para poder comunicarse, y también especificar las destrezas y habilidades que deberían tener para un desempeño óptimo en una lengua extranjera. Es en esencia, la base para que los docentes puedan diseñar sus currículos pedagógicos, ejercicios, manuales, actividades lúdicas y evaluaciones en un curso de idioma. Cabe anotar que, además, este marco les da uniformidad y coherencia a los programas de enseñanza del idioma inglés en la institución. De este modo, es posible tener niveles similares de aprendizaje del inglés sin importar las didácticas utilizadas en ello.

Con lo anteriormente expresado, al momento de llevarlo en la Institución Educativa Departamental Las Villas, Sede Susagua, en el que se presenta el proceso de esta sistematización que plantea de manera lúdica un trabajo de forma cooperativa e integral y ayuda a los estudiantes a orientar su aprendizaje, que se puede ir comparando dentro de su progreso paso a paso, según a la medida en que el infante toma la información adecuándola en sus estilos de aprendizaje.

El nivel de comprensión en el conocimiento del idioma inglés por parte de los estudiantes aumentó de forma significativa respecto al inicio de este proceso de enseñanza del proyecto «Inglés llega a mi escuela», en el cual se suplieron las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales fueron: pronunciación, escritura, interés, motivación y atención por parte de los estudiantes, que se logró evaluar gracias a los estándares utilizados por el Ministerio de

Educación Nacional y los logros planteados anteriormente por el Marco Común Europeo dentro del proceso. Finalmente se valoraron y evaluaron los conocimientos adquiridos por los educandos y los resultados obtenidos por parte de las docentes, los padres familia y de nosotros como profesionales en formación.

6. Referencias bibliográficas

- Albert, C., S., & Fariñas L., G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2687>
- Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingües, langues et familles*, París, Didier. https://doc.rero.ch/record/20009/files/Grosjean_13-41.pdf
- Doman, G. (2007). *Como enseñar a leer a su bebé*. Madrid, España: EDAF.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). Informal and incidental learning in the workplace: International perspectives on adult and continuing education. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143213494187>
- Pedrosa-Sánchez, M., & Sola, R. G. (2003). La moderna psicocirugía: un nuevo enfoque de la neurocirugía en la enfermedad psiquiátrica. *Revneurol*, 36(9), 887-897. Recuperado de: <https://neurorgs.net/wp-content/uploads/Investigacion/trastornos-movimiento/Psicocirugia-moderna-enfoque-neuroquirurgico.pdf>
- Piaget, J. W. F. (1961). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Armando_Valdes_Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf
- Rueda, C., M. C., & Wilburn D. M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es
- Silva Sprock, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(21). Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088>
- Valadez, Á., Ángel, M., Gómez Zermeño, M., & García Mejía, I. A. (2013). Diseño de un recurso educativo multimedia basado en la Metodología Doman para mejorar la enseñanza de la lectura en el nivel preescolar. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2865>

La actividad extracurricular en el proceso de formación del educador de la Primera Infancia

The Extracurricular Activity in the Training Process of the First Childhood Educators

Mercedes Lucía Martínez Carranza¹

Mariano Boned Gorbea²

Jorge Luis Garriga Milián³

Resumen

La investigación es resultado de la experiencia acumulada por la autora como especialista en el proceso formativo de educadores de la Primera Infancia. Mediante la red de indagaciones empleadas en el estudio del desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes, se identificaron limitadas actividades, y tareas que las potencien, lo cual generó el problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades investigativas en los docentes de la Primera Infancia? Se formuló como objetivo de la investigación: diseñar actividades extracurriculares que contribuyan al desarrollo de habilidades investigativas en los docentes de la Primera Infancia. La sistematización de investigaciones vinculadas al estudio de las habilidades y el trabajo investigativos estudiantil, habilidades profesionales pedagógicas, permitieron determinar los problemas que caracterizaron la muestra y constituyeron puntos de partida en el diseño de las actividades. La valoración de los resultados, con la observación a los estudiantes y profesores, reveló transformaciones en el objeto de estudio.

Palabras clave: habilidades investigativas, trabajo científico, actividad extracurricular.

Abstract

The investigation is the result of the accumulated experience by the author in the formative process of the first childhood educators of. By means of the net of inquiries used in the study of the development of investigative abilities in the students, there were identified limited activities and tasks that strengthen them, which generated the scientific problem: how do we contribute to the development of investigative abilities in the first childhood educators? The research objective of the investigation was: to design extracurricular activities that contribute to the investigative abilities' development of the first childhood educators. The systematization of investigation linked to the study of the investigative abilities and students research work, professional pedagogic abilities, allowed to determine the problems that characterized the sample and constituted the starting points for designing activities. The results assessment, with the observation of students and professors, revealed transformations in the study objective.

Keywords: investigative abilities, investigative work, extracurricular activity.

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, ORCID. mercedeslmc@ucpejv.edu.cu

² Afiliación Institucional, ORCID.

³ Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, ORCID, jorgelgm@ucpejv.edu.cu

1. Introducción

Innumerables esfuerzos realizan los profesionales del sector educacional para elevar la calidad de la educación, lo que exige cada vez más que la ciencia y en este caso la ciencia pedagógica, juegue el papel requerido para enfrentar los diversos problemas y al mismo tiempo, encontrar las soluciones más adecuadas. Las diferentes tareas investigativas que realizan los estudiantes y que no forman parte del plan de estudio constituyen **el trabajo investigativo extracurricular**. Estas tareas dependerán de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el estudiante, según el año académico que cursa.

El trabajo investigativo de los estudiantes se organiza atendiendo, fundamentalmente, a la identificación de los problemas de la institución educativa donde laboran (si son trabajadores) o realizan la práctica laboral, confiriendo prioridad a las investigaciones que favorezcan el desarrollo local sostenible. Sin embargo, se ha podido apreciar algunas insuficiencias que afectan la eficiencia y objetividad de este proceso como son.

La actividad extracurricular no recibe toda la atención que su importancia requiere en los primeros años de la carrera. El trabajo del grupo científico centra su mayor atención al seguimiento de los últimos años de la carrera y no en los dos primeros, por lo que es necesario el establecimiento de niveles de complejidad según el diagnóstico e intereses de cada carrera con énfasis en la identificación de los problemas de la realidad educativa donde se desempeñan los estudiantes.

La intención de la autora está dirigida a ofrecer algunas sugerencias y reflexiones que contribuyan a elevar la calidad de la labor de los docentes de la Facultad de Infantil, en particular la carrera de Educación Preescolar en el desarrollo de las habilidades investigativas desde el trabajo extracurricular del primer año de la carrera.

2. Fundamentación teórica

¿A qué llamamos habilidad y qué relación tiene con el trabajo extracurricular?

La anterior interrogante puede traer disímiles respuestas, diversas investigaciones. Tanto a nivel nacional como internacional, clasifican las habilidades a desarrollar en los estudiantes como (habilidades intelectuales, profesionales, profesionales pedagógicas, de formación básica, especializada). Entre las de mayor interés se encuentran las desarrolladas por: Petrovski (1981), Danilov y Skatkin (1981), Brito H. (1987), Bermúdez R. y Rodríguez M. (1996), Fariña G. (1996), González MV (2001), Silvestre M. (2002), Ferrer MT (2002), Pino (2003), Medina González I. (2012), Del Valle (2012), González M.C. (2015), Reyes A.D., (2018), Torres A. (2019); la mayoría las define como la asimilación por parte del estudiante de los modos de realización de la actividad que tiene como base un conjunto determinado de conocimientos, hábitos y valores.

Podemos concluir que independientemente de las distintas acepciones que cobra en la literatura psicológica y pedagógica moderna, este término es utilizado como un sinónimo de «saber hacer». El conocimiento implica un saber, pero cuando este se aplica repercute

positivamente en el resultado de la actividad, en la medida en que se perfeccionan estas acciones se logran resultados más positivos adquiriendo seguridad y rapidez.

Las habilidades profesionales son las propias del ejercicio de la profesión y se definen en función de la asimilación por el estudiante, de los modos de actuación de aquella actividad que está relacionada con el campo de acción de su futura labor y que tienen como base los conocimientos de la carrera, los hábitos inherentes a la profesión y los valores a formar.

3. Metodología

Las habilidades científico-investigativas que potencian la realización del trabajo extracurricular son: problematizar, fundamentar y comparar. ¿Qué problematizar, cómo fundamentar, qué comparar desde el primer año de la carrera de Educación de la Primera Infancia?

Problematizar la realidad educativa

La problematización de la realidad educativa es entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica, mediante la comparación de la realidad educativa con los conocimientos científicos y valores ético-profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos donde se revelen claramente sus contradicciones.

Considerando la secuencia lógica de pasos a ejecutar para problematizar la realidad educativa, se proponen como operaciones esenciales de esta habilidad generalizadora:

- Observar la realidad educativa.
- Describir la realidad educativa.
- Comparar la realidad educativa con la teoría científica que domina.
- Identificar contradicciones.
- Plantear problemas científicos.

La problematización de la realidad educativa debe ser trabajada desde el primero hasta el quinto año de la carrera, pero educativa como operaciones básicas de esta habilidad generalizadora en los dos primeros años, se debe hacer énfasis en la observación y descripción de la realidad.

- Observar la realidad educativa: Los profesores de las diferentes asignaturas que conforman el año deben indicar guías de observación a la práctica de actividades relacionadas con la ciencia que imparten.
- Describir la realidad educativa: La guía que se oriente por los docentes debe estar intencionada no solo a que logren observar la realidad educativa, sino que sean capaces de registrar los hechos más significativos para su posterior descripción.
- Fundamentar: Exige el manejo adecuado de la bibliografía, la capacidad de analizar, reflexionar y decidir ante diferentes posiciones teóricas, proyectar alternativas de

solución y fundamentar los criterios científicos que se asumen, tanto de forma oral como escrita.

- Comprobar la realidad educativa: Es la verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa. Se proponen como operaciones esenciales de dicha habilidad generalizadora:
 - Seleccionar métodos de investigación.
 - Elaborar instrumentos de investigación.
 - Aplicar métodos e instrumentos de investigación.
 - Ordenar información recopilada.
 - Tabular la información.
 - Procesar información.
 - Interpretar datos y gráficos.
 - Comparar los resultados obtenidos con el objetivo planteado.
 - Evaluar la información.

Una de las actividades fundamentales, la realización de la práctica laboral que realizan los estudiantes en el curso diurno, es una de las vías más efectivas para potenciar el desarrollo de habilidades investigativas como la realización:

- Consultas a especialistas y personal de experiencia.
- Lectura a diferentes fuentes bibliográficas, programas, orientaciones metodológicas.
- Búsqueda de información actualizada.
- Resúmenes de situaciones detectadas en la práctica.
- Uso de la tecnología, captando imágenes que sirvan de evidencia a sus planteamientos tanto desde el punto de vista teórico como práctico.
- Confección de materiales y medios novedosos.
- Así como otras actividades que sirvan para despertar en ellos la creatividad y la necesidad de la transformación de la realidad que a diario enfrentan.

4. Resultados

- El 95 % de los profesores principales lograron tener identificados los principales problemas teóricos y prácticos, que pueden ser asignados a los estudiantes como tareas.
- Surgieron nuevos proyectos de investigación como respuesta a las necesidades de los estudiantes, los que tuvieron una participación activa dentro de ellos, aspecto decisivo como elemento formativo y motivador.
- Se organizaron grupos y equipos de estudiantes alrededor de una tarea investigativa en respuesta a los problemas profesionales detectados constitutivos del modelo de formación del profesional de la carrera.
- Se logró que el 100 % de los tutores trazaran una línea de trabajo metodológico y asesoramiento desde el primer año de la carrera, con la orientación de la actividad

extracurricular; logrando cohesión y unidad de criterios en la orientación y la atención a las tutorías grupales.

- Se diseñaron las formas precisas de control y los momentos en que deben presentarse estos resultados, como parte de la evaluación de una asignatura, o como tarea de la actividad laboral.
- Los estudiantes lograron desarrollar habilidades para el análisis adecuado y cotejo de las fuentes bibliográficas utilizadas, de manera que reflejen la valoración crítica y posición del autor sobre el material analizado.
- Se evidenció que los estudiantes que realizaron con éxito la actividad extracurricular desde los primeros años de la carrera lograron defender sus trabajos de curso y diploma con un elevado desarrollo de las habilidades investigativas, comunicativas, un mayor desarrollo metacognitivo, y un mejor desempeño profesional.

5. Conclusiones

El trabajo investigativo extracurricular, está constituido por las diferentes tareas investigativas que realizan los estudiantes y que no forman parte del plan de estudio. El éxito de este trabajo dependerá en gran medida de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes en el año académico que cursan, con énfasis en el desarrollo de habilidades investigativas y comunicativas, desde el primer año de la carrera.

Se destaca como un elemento importante la necesidad de atender las potencialidades y necesidades de los estudiantes a partir del seguimiento al diagnóstico inicial de las habilidades investigativas precedentes, y diseñar actividades metodológicas de preparación al claustro de profesores, tutores, con vistas a lograr las expectativas del proceso formativo que exige la universidad en el contexto actual.

En las entrevistas y observaciones realizadas al claustro de profesores para la dirección de la actividad investigativa extracurricular de los estudiantes en formación durante cuatro cursos escolares, se pudo constatar el desarrollo de habilidades pedagógico-profesionales de los estudiantes, así como el fortalecimiento de las relaciones tutorales expresadas en el crecimiento profesional y humano de los participantes.

La modelación y aplicación de estas actividades extracurriculares de manera sistemática, con un enfoque integrador e interdisciplinar y el espacio del tutor desde una perspectiva integral posibilita el mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico en la carrera para un proceso único, la formación inicial del profesional de la Educación de la Primera Infancia.

6. Referencias bibliográficas

- Bermúdez, R., & Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. (1987). Hábitos y habilidades y capacidades. *Revista Varona*, (13).
- González, M., Castellanos Simons, D., Córdova Llorca, M. D., Rebollar Sánchez, M., Martínez Angulo, M., & Fernández González, A. M. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torres, A. T., & Perdomo, E. (2017). El aprendizaje un proceso a estudiar para el desempeño profesional pedagógico. *Ciencias Pedagógicas*, (3). www.cienciaspedagogicas.rimed.cu

La apropiación de las tecnologías educativas en la nueva normalidad. Un nuevo modelo de formación del profesorado para el uso avanzado de Moodle

Appropriation of Educational Technologies in the New Normal.
A New Teacher Training Methodology for Using Moodle as
Advanced Users

Roberto Feltrero¹

Jandy Cepeda²

Ana Julia Suriel³

Resumen

El uso innovador de las tecnologías educativas es una necesidad insoslayable para los profesores en el contexto de la educación a distancia provocada por la pandemia de la COVID-19. Para innovar con las tecnologías, no solo hay que saber usarlas, sino hay que apropiarse de ellas, es decir, tener la capacidad de modificarlas para adaptarlas a cada contexto y poder así elaborar nuevas estrategias y contenidos educativos. En el presente estudio se ha llevado a cabo una investigación sobre las necesidades de formación avanzada que permiten el manejo autónomo de las plataformas virtuales por parte de los profesores. Los resultados de esta investigación sirvieron para elaborar un programa formativo para fomentar la apropiación de las tecnologías educativas por parte de profesores de Educación Superior, con herramientas, guías y actividades que han permitido el desarrollo de un alto grado de apropiación tecnológica en la gestión avanzada de cursos de Moodle.

Palabras clave: apropiación de las tecnologías educativas, formación de docentes, flexibilidad educativa.

Abstract

Using innovative strategies is mandatory nowadays for teachers in higher education to make their educational strategies flexible enough to face the distance education challenge due to COVID-19. For designing innovative educational strategies it is needed the technological appropriation, that is to say, teachers become advanced users with abilities to modify and make their educational resources more flexible and adaptive. This research presents a study about the priorities for advanced teachers training programs for teaching the autonomous use of learning management systems. Results allowed the elaboration of detailed advanced courses to promote technological appropriation of educational technologies in the context of high education, developing tools, guides, videos and activities for advanced use and appropriation of Moodle software.

Keywords: appropriation of educational technologies, teachers training, educational flexibility.

¹ ISFODOSU, Pedagógica Dominicana, 0000-0002-2224-2807, roberto.feltrero@isfodosu.edu.do

² ISFODOSU, 0000-0003-1211-9335, jandy.cepeda@isfodosu.edu.do

³ ISFODOSU, 0000-0003-4264-8334, ana.suriel@isfodosu.edu.do

1. Introducción

La nueva normalidad provocada por la pandemia de la COVID-19 hace que el uso innovador de tecnologías educativas deje de ser una recomendación para pasar a ser una necesidad de todos los profesores de todos los niveles educativos. La imposibilidad de llevar a cabo la educación presencial requiere una constante reflexión sobre el uso de las tecnologías educativas como elementos para desarrollar estrategias novedosas que compensen la falta de presencialidad. El modelo comercial de cursos prefabricados bajo el esquema «recursos-tareas-evaluaciones» que se ha impuesto en las universidades en línea privadas no sirve para las instituciones públicas tradicionales, ni para que sus profesores puedan llevar a cabo sus funciones. Estas van más allá de la implementación de los recursos prediseñados pues deben adaptarse a los grupos y alumnos individuales para favorecer la igualdad en las opciones. Por esta razón, los profesores deben estar preparados para manejar todos los recursos tecnológicos a un alto nivel, de modo que puedan llevar a cabo esas funciones de innovación, adaptación y contextualización.

En el presente estudio se ha llevado a cabo una investigación sobre estas necesidades, en concreto para el manejo del entorno Moodle, con el objeto de desarrollar actividades formativas precisas y avanzadas que permitan el manejo autónomo de las plataformas virtuales por parte de los profesores. Esta investigación ha dado lugar a un ciclo de talleres y un programa formativo para fomentar la apropiación de las tecnologías educativas por parte de profesores universitarios.

2. Fundamentación teórica

El diseño de un proceso de formación y apropiación tecnológica de los profesores universitarios según los requisitos de la nueva normalidad es un tema de reflexión bastante complejo que aborda tres conceptos básicos: 1) Cómo enseñar, es decir, cómo iniciar, cómo comunicar el contenido, cómo aprovechar los espacios de enseñanza y organizar los contenidos y actividades de una asignatura. 2) Cómo innovar en estrategias y modos de interacción con los alumnos (Calvo González & González, 2012; Domingo-Coscollola et al., 2018). 3) Cómo apropiarse de las tecnologías educativas para que su uso no reduzca la calidad en la enseñanza (Partida, 2018). En tal sentido, la integración de la tecnología a la enseñanza se describe como un proceso complejo para la mejora de aprendizaje, en el que el maestro, las necesidades de acceso y capacitación, la cultura escolar y la percepción del docente son centrales (Ancira & Gutiérrez, 2011). Este supone el mayor obstáculo sobre el cual los docentes deben aventajarse para educar o focalizarse en investigar y practicar para llevar a cabo este oficio.

La realización de una propuesta mediada por las TIC, supone el factor del vínculo de la propuesta didáctica con la metodología y las utilidades de la tecnología en cuestión. El dominio de la pedagogía virtual conlleva a la organización entre las resoluciones educativas marcadas y la amplia gama de opciones que facilita la tecnología para el manejo didáctico. Es por esto que, al igual que Dreizzen et al. (s. f.) «nos ubicamos en la firme posición de la apropiación didáctica del entorno». Los profesores no son simples usuarios de las tecnologías

educativas, sino los propios diseñadores de todo el proceso educativo, incluidos los recursos digitales.

De acuerdo con Rizo (2008), citado por Maradey y Zermeño (2017), «el auge actual de las tecnologías representa una revolución sociocultural que crea y consolida nuevas modalidades de comunicación e interacción». Dicho esto, debemos tener claro el poder y la responsabilidad que conllevan las distintas actividades orientadas a la enseñanza de los contenidos, puesto que son armas de doble filo. Lo ideal es que se conozcan a profundidad las virtudes y flaquezas de estos medios para saber en qué medida podrían ayudar a mejorar la calidad de la formación.

3. Metodología

Se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo de metodología mixta. En el estudio cuantitativo participaron 55 docentes de las titulaciones de Educación de una IES dominicana mediante un cuestionario sobre necesidades de formación en Moodle. En el estudio cualitativo participaron cuatro docentes y dos miembros del equipo directivo (dirección y vicerrectoría académicas). Este grupo de expertos trabajó en la identificación de las necesidades de formación para la apropiación de tecnologías educativas conforme a la estructura de liderazgo distribuido implantada en la institución. Se plantearon una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas a la mejora de las estrategias educativas. En concreto, los participantes de los grupos trabajaron en torno a los siguientes interrogantes:

- Conocimiento sobre las tecnologías educativas, nivel de competencia y actitudes.
- Métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados durante la pandemia y coherencia con el enfoque de desarrollo competencial.
- Manejo de las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje y utilidad percibida.
- Manejo de herramientas de evaluación en entornos virtuales.

Los grupos de discusión se desarrollaron en un ambiente no directivo, donde los participantes pudieron exponer sus ideas a partir de los interrogantes planteados.

El cuestionario de seguimiento en línea fue elaborado *ad hoc* y validado por tres jueces expertos que confirmaron la pertinencia de las preguntas y su idoneidad en la formulación; contiene 16 preguntas y una escala tipo Likert de cinco valores.

El proceso sistemático de evaluación incluye tres fases de seguimiento. En la primera, los participantes respondieron al cuestionario a través de la plataforma Moodle (computadora o celular), lo que facilitó el registro de las respuestas y permitió reducir los errores en la anotación.

A partir de la información recogida mediante el cuestionario de seguimiento se calcularon descriptivos de tendencia central y dispersión, distribución de frecuencias y porcentajes.

4. Resultados

Las conclusiones del estudio realizado sirvieron para el diseño de un curso/taller Gestión Avanzada de Cursos de Moodle completado por los docentes de dos recintos educativos en República Dominicana. Se trata de un taller de carácter práctico-instruccional enfocado en la necesidad del dominio técnico-virtual avanzado, con el que debe contar el docente del siglo XXI tras la aparición de la pandemia del COVID-19 para poder precisar la atención personalizada a todos sus estudiantes y así no perder calidad en la enseñanza a pesar de la distancia impuesta por la virtualización plena de las clases.

Se propone a los docentes una serie de tareas de tipo informe sobre las lecciones del manejo avanzado de Moodle que les permitan autonomía en el diseño y adaptación de sus cursos virtuales. Esas tareas seleccionadas tras la investigación fueron: 1. Copia y restauración de curso, 2. Exportación/importación de actividades o recursos, etc. Las actividades apuntaban tanto a la enseñanza de la gestión avanzada de cursos de Moodle como a la apropiación de las cuestiones técnicas necesarias para el dominio de la plataforma y sus distintas funcionalidades.

El taller se organiza en cuatro unidades. La primera bajo el título «Gestión de cursos» con los tópicos: 1. Copia y restauración de curso, 2. Exportación/importación de actividades o recursos, 3. Restricción de acceso, 4. Gestión de bloques. La segunda «Configuración avanzada de calendario» con los temas: 1. Configuración de cronograma electrónico y eventos, 2. Exportación/sincronización de calendario. La tercera «Comunicación virtual» con los temas: 1. Formación de grupos de clase, 2. Foro de participación grupal, 3. Utilización de la herramienta chat. La última «Configuración en modo experto del calificador» con los temas: 1. Configuración de calificación de tarea, 2. Exportación de calificaciones a Excel, 3. Importación de calificaciones de Excel a Moodle, 4. Nuevo ítem de calificación, 5. Ocultar actividades eliminadas. Este fue impartido en 4 semanas con una intervención de 90 minutos por semana.

Según el juicio de los expertos, esta metodología se afianza con una serie de videotutoriales instruccionales sobre los tópicos tratados con una duración aproximada de 2 a 5 minutos. Estos sirven como material complementario y, también, como guía de refresco para que los docentes siempre tengan a su mano los contenidos fundamentales del curso. Según los resultados del estudio cuantitativo, se ofrece a los profesores un acompañamiento personalizado mediante lecciones síncronas por medio de videoconferencias a través de herramientas como Jitsi, BigBlueButton y Google Meet.

También se habilitan otros canales de comunicación como el correo electrónico y mensajería de la plataforma Moodle para la manifestación de dudas y otras consultas sobre algunas actividades y funcionamiento general de Moodle. Cabe señalar que, estas interacciones se dieron tanto de manera síncrona como asincrónica de acuerdo al diseño del acompañamiento personalizado.

5. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio apuntan a distintos aspectos de la educación virtual, pero fundamentalmente, a la necesidad de apropiación de las técnicas avanzadas para el manejo de cursos en Moodle de los docentes durante la crisis sanitaria mundial. Este es un escenario complejo por la falta de actividades presenciales en el que se requiere de un esfuerzo mayor para lograr adquirir niveles de habilidad que deben ser superiores a los de la educación a distancia comercial. Los profesores de las instituciones públicas deben ser capaces de llevar a cabo la adaptación de sus aprendizajes y el acompañamiento personalizado a sus alumnos para que su educación no pierda calidad. El programa desarrollado incide en competencias tecnológicas fundamentales para que los profesores sean capaces de apropiarse de las tecnologías y modificarlas para cumplir con esas funciones.

Las herramientas, guías y actividades de este proyecto se han diseñado como instrumentos para la medición y desarrollo de habilidades en materia de gestión virtual avanzada, permitiendo el desarrollo de un grado de apropiación tecnológica para que los docentes lleven a cabo de manera autónoma la gestión avanzada de cursos de Moodle.

6. Referencias bibliográficas

- Ancira, A. Z., & Gutiérrez, F. J. M. (2011). Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior. *Apertura*, 3(1), 142-155. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/193>
- Calvo González, S., & González, S. C. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red: Relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(0), 173-190.
- Domingo-Coscollola, M., Onsès-Segarra, J., & Sancho-Gil, J. M. (2018). La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en Hub DIYLab. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 491-508. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.304421>
- Dreizzen, E., Zangara, A., & Spinelli, O. (s. f.). *Formación de docentes de la carrera de Medicina en el diseño de contenidos educativos mediante Moodle*. 8.
- Maradey, F. E. C., & Zermeno, M. G. G. (2017). Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos. *Apertura*, 9(1), 32-49. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.1028>
- Partida, S. P. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*, 10(1). <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1107>

La pintura como complemento integrador para enseñar Geometría en 2.º año del Nivel Secundario en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro en el año escolar 2019-2020

Painting as an Integrating Complement to Teach Geometry in 2nd Grade of Secondary Level at Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro in the 2019-2020 School Year

Eno Francisco Núñez García¹

Resumen

Este proyecto de investigación surgió como una iniciativa para mejorar el panorama de bajas calificaciones que presenta el país en pruebas internacionales como la PISA y con la finalidad de brindar tanto las herramientas para que el alumnado desarrolle habilidades geométricas, así como que cambie de manera positiva sus actitudes hacia la matemática. Tuvo como propósito general integrar pinturas del estilo Abstracción geométrica en la enseñanza de la Geometría en estudiantes de 2.º del Nivel Secundario del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. El enfoque metodológico empleado fue mixto, el cual consistió en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos (Núñez, 2017). Los principales resultados que arrojó este estudio fueron que luego de la implementación de la unidad didáctica diseñada usando obras de arte del estilo Abstracción geométrica las percepciones negativas del alumnado hacia la matemática disminuyeron. Asimismo, el rendimiento académico de estos aumentó.

Palabras clave: geometría, arte, enseñanza.

Abstract

This research project arose as an initiative to improve the panorama of low grades that the country presents in international tests such as PISA and in order to provide both the tools for students to develop geometric skills, as well as positively change their attitudes towards Mathematics. Its general purpose was to integrate paintings of the Geometric Abstraction style in the teaching of Geometry in students of the 2nd year of the Secondary Level of Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro. The methodological approach used was mixed, which consisted of the use of qualitative and quantitative methods (Núñez, 2017). The main results of this study were that after the implementation of the didactic unit designed using works of art of the Geometric Abstraction style, the negative perceptions of the students towards Mathematics decreased. Furthermore, their academic performance increased.

Keywords: geometry, art, teaching.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), francisco04243020@gmail.com

1. Introducción

La geometría es una de las ramas de la matemática que más interés y fascinación produce en los estudiantes por su conexión directa con la realidad. Pues está presente en la estructura de plantas y animales, en la disposición del cosmos, en las creaciones artesanales de diversos grupos étnicos, en obras arquitectónicas de todos los tiempos y en todo lo que nos envuelve en nuestra cotidianidad.

De igual manera, la geometría se hace visible en innumerables obras de arte (pinturas) formando parte de los elementos que las constituyen; especialmente, en las que pertenecen al estilo denominado Abstracción geométrica el cual hace uso directo de los componentes de la geometría para hacer arte.

Esta importantísima área del saber, además de estar en todas partes incluso en dimensiones que no son visibles al ojo humano, en el marco de la Educación Matemática, contribuye al desarrollo de habilidades tales como: la identificación de forma, tamaño, posición, establecer relaciones entre objetos, realizar representaciones gráficas (dibujos), elaborar suposiciones, hacer deducciones, clasificar objetos por sus características, etc.

El desarrollo de estas habilidades y su presencia en todas partes consolida a la geometría como un pilar en el campo de la Educación, lo cual hace necesario innovar en esta área y buscar nuevas formas de enseñarla. Pero ¿De qué manera podemos enseñar geometría eficazmente? Partiendo de los planteamientos, sería factible integrar pinturas del estilo Abstracción geométrica en la enseñanza de la geometría en estudiantes de 2.º del Nivel Secundario del Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

2. Fundamentación teórica

De las ramas de la geometría citadas anteriormente, la que se abordará en el desarrollo de este estudio será la Euclidiana. Martínez (s.f) afirma sobre ella: «trata del estudio y representación de las longitudes, ángulos, áreas y volúmenes como propiedades que permanecen constantes, cuando las figuras representadas son sometidas a transformaciones rígidas» (p. 16).

Las habilidades por desarrollarse en geometría, por medio de la enseñanza de los contenidos que se trabajan en las escuelas, son diversas y pueden ayudar al individuo a comprender mejor la realidad material. En relación con lo planteado, Fabres (2016) manifiesta:

El docente que enseña geometría debe tener presente que el fin de su enseñanza es desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades que les permitan: analizar características y propiedad de las figuras geométricas en tres, dos y una dimensión, y desarrollar argumentos para relacionarlas; usar sistemas de representación para lograr la localización espacial; aplicar transformaciones para analizar situaciones matemáticas; usar la visualización y el razonamiento espacial para la construcción de modelos geométricos con los cuales explicar fenómenos reales y situaciones matemáticas particulares (p. 89).

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades descritas puede ser posible utilizando la pintura como complemento integrador en la enseñanza de la geometría. Pues, la geometría

y el arte guardan una estrecha relación y esta última puede constituir una fuente ideal para lograr los objetivos de la clase.

También, Martínez y Gutiérrez (2011) afirman: «los beneficios que el arte proporciona a los alumnos a la hora de emplearlo en su educación están basados en que crea una motivación endógena» (p. 15). Es decir, que los beneficios de emplear arte en la enseñanza de la Geometría suponen la aparición en los educandos de un ingrediente fundamental para el aprendizaje significativo: la motivación.

3. Metodología

La investigación es el motor principal en la construcción del conocimiento científico. Esta viene precedida de la curiosidad de los individuos de conocer diversos aspectos de la naturaleza o la realidad social (Jiménez, 2013). Teniendo en cuenta la naturaleza de la información que se recolecta en el proceso de investigación, esta se diversifica en varios enfoques, tales como: cualitativo, cuantitativo y mixto (Hernández, 2014 y Cascante, 2011).

El enfoque bajo el cual se desarrolló este proyecto de investigación fue mixto, debido a que se recolectaron informaciones numéricas a través de la aplicación de un test para determinar el nivel de dominio de habilidades y de un cuestionario para medir las actitudes hacia la matemática. Además, se recolectaron datos cualitativos derivados, tanto de la observación de actitudes, así como de habilidades geométricas. En este sentido, Bryman (2006) citado por Núñez (2017) sustenta que: «los métodos mixtos se basan en el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos» (s.p).

En otro orden, el proyecto de investigación desarrollado tuvo un alcance correlacional, ya que en la integración de la pintura en la enseñanza de la Geometría se trata de dar respuestas a la pregunta ¿La enseñanza de la Geometría por medio de pinturas desarrolla habilidades geométricas en los estudiantes? Esta supone una relación entre una estrategia definida para enseñar y una competencia curricular.

De igual manera, este estudio tuvo a su vez un alcance explicativo. Pues, se trató de conocer cuáles actitudes manifiestan los estudiantes y cuáles habilidades geométricas desarrollaron cuando se implementaron pinturas para enseñar Geometría. Hernández (2014) sustenta: «el alcance explicativo está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables» (p. 98).

4. Resultados

A partir de un análisis profundo a los resultados obtenidos, al utilizarse pinturas del estilo Abstracción geométrica como complemento integrador para enseñar Geometría en 2.º del Nivel Secundario en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, se realizará un contraste entre las teorías aportadas por otros estudios y las encontradas en este. Esto, con el propósito de corroborar datos o distanciarlos de las particularidades de este proyecto.

En relación con el trabajo realizado por Antón, A. y Gómez, M. (2016) es interesante trabajar la geometría a través del arte en Educación Infantil. Su estudio arrojó como resultado que el hecho de utilizar el arte como hilo conductor para trabajar la geometría favoreció el mantenimiento de un alto nivel de motivación durante su aplicación debido al elemento significativo que introduce y a su carácter lúdico. Además, permitió una gran flexibilidad para ajustar la experiencia a los objetivos pretendidos y a los intereses de los alumnos en el mismo momento de estar realizándola. Estos datos fueron acordes a los obtenidos en el desarrollo del presente proyecto de investigación, pues, el nivel de desagrado hacia la asignatura de Matemática, previo a la implementación de los módulos formativos diseñados usando pintura como complemento integrador para enseñar Geometría, fue de 76.93 % frente a un 57.70 % luego de la implementación de los módulos formativos. Lo cual representa una disminución de 19.23 % en la percepción negativa del grupo hacia este enunciado. Esto significa que integrar el arte a la enseñanza de la Geometría se constituyó en un factor de motivación para que los estudiantes se acercaran más a la asignatura.

El trabajo realizado por Martínez, I. (s.f) buscaba mejorar a través del arte el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geometría, en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Finalizado el trabajo de campo, se llegó a la conclusión que la implementación del arte en la adquisición de conocimientos relacionados con la geometría constituyó una herramienta viable, donde se demostró la interconexión de esta con otras asignaturas y con la vida cotidiana de los niños. Asimismo, se identificó un cambio de actitud de los alumnos que mostraban una situación de apatía hacia la geometría, pero, con los ejercicios realizados empezaron a sentirse orgullosos de sus propias producciones. Estas deducciones se corresponden con los hallazgos de este proyecto porque el porcentaje de aceptación hacia la matemática, previo a la implementación de los módulos formativos diseñados usando la pintura como complemento integrador para enseñar, el porcentaje de actitudes positivas fue de 58.7 %, mientras que posterior a la implementación fue de un 73.69 % lo cual indica que las percepciones del alumnado hacia la Matemática mejoraron significativamente.

Al finalizar este estudio, se logró corroborar que comparte profundas similitudes con otros trabajos realizados sobre la conjugación de la geometría y el arte. Entre las similitudes más significativas están el incremento de la motivación hacia la asignatura, la facilidad y flexibilidad que proporciona el arte para enseñar Geometría.

5. Conclusiones

Conforme al primer objetivo específico se diseñó una unidad didáctica de Geometría utilizando pinturas del estilo Abstracción geométrica como base para enseñar. Esta estuvo conformada por un conjunto de seis intervenciones las cuales estuvieron enfocadas en la conjugación de las obras de arte y el aprendizaje de la Geometría.

Por otra parte, en relación con el segundo objetivo se concluyó que la implementación del módulo formativo, diseñado utilizando pinturas del estilo Abstracción geométrica, favoreció el desarrollo de habilidades de visualización y localización espacial. Asimismo, se

desarrollaron en el alumnado habilidades de análisis de características y propiedades de elementos geométricos.

En concordancia con el tercer objetivo se concluyó que el rendimiento académico de los estudiantes mejoró, pues, de un 20.38 % alcanzado en el pretest se llegó a un 52.30 % en el postest. Lo que significa que el equipo se superó en un 31.92 %.

De acuerdo con el cuarto objetivo, las actitudes negativas del alumnado hacia la matemática disminuyeron luego de la implementación del módulo formativo, de un 41.30 % a un 26.31 %, superándose las actitudes negativas en un 14.99 %. En este orden de cosas, los estudiantes mostraron un alto nivel de concentración, responsabilidad y dedicación en la realización de las actividades desarrolladas.

6. Referencias bibliográficas

- Antón, A., & Gómez, M. (2016). La Geometría a través del arte en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 93-117. https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et201634193117/15157
- Cascante, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. España: UNED. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/390/1/GE2094%20M%C3%A9todos%20mixtos%20de%20investigaci%C3%B3n%20-%202011%20-%20Educa%C3%B3n.pdf>
- Fabres, R. (2016). Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría, utilizadas por docentes de segundo ciclo, con la finalidad de generar una propuesta metodológica atingente a los contenidos. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 87-105. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art06.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- La Real Academia de la Lengua Española (2017). Definición de geometría. <https://dle.rae.es/?id=J7ftXwn>
- Martínez, L. M., & Gutiérrez, R. (2011). *Las Artes Plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164). https://www.researchgate.net/publication/317397651_Los_metodos_mixtos_en_la_investigacion_en_educacion_hacia_un_uso_reflexivo

Nivel de conocimiento de jóvenes aspirantes a maestros de Matemática en instituciones públicas de Educación Superior. República Dominicana 2019

Knowledge Level of Youngs Aspiring Mathematic Teachers in Public Higher Education Institutions. Dominican Republic 2019

Felipe Cordero González¹

Fátima Pons Peguero²

Resumen

Este trabajo trata las competencias en matemática de jóvenes dominicanos aspirantes a maestros, cursando la licenciatura en Matemática Nivel Secundario del ISFODOSU. La revisión del material bibliográfico, la ayuda y convalidación de expertos matemáticos delimitó el área objeto de estudio como la búsqueda de fallas relevantes de los estudiantes noveles de la carrera en la resolución de problemas que requieran habilidades básicas de cálculo en porcentajes y/o fracciones. El trabajo de recopilación de datos fue la aplicación de un instrumento tipo encuesta aplicado sobre una muestra representativa. El análisis y comparación de los datos con otros estudios obtenidos nos llevó a concluir que se debería privilegiar actividades de resolución de problemas como fuente principal de generación de conocimiento matemático y que el estudiante se involucre con ellas como una manera de vivir experiencias de aprendizaje que les sirvan tanto en su carrera como en su vida cotidiana.

Palabras clave: conocimiento matemático, enseñanza-aprendizaje, formación docente.

Abstract

This assignment deals with the mathematics competencies of young Dominicans aspiring teachers, pursuing a degree in mathematics at the ISFODOSU secondary level. The review of the bibliographic material, the help and validation of mathematical experts delimited the area under study as the search for relevant failures of the novice students of the career in solving problems that require basic calculation skills in percentages and / or fractions. The data collection work was the application of a survey-type instrument applied to a representative sample. The analysis and comparison of the data with other studies obtained led us to conclude that problem-solving activities should be privileged as the main source of generation of mathematical knowledge and that the student gets involved with them as a way of living learning experiences that allow them to serve both in your career and in your everyday life.

Keywords: mathematical knowledge, teaching-learning, teacher training.

¹ <http://www.isfodosu.edu.do>, <https://orcid.org/0000-0002-9006-888X>, felipe.cordero@isfodosu.edu.do

² <http://www.isfodosu.edu.do>, <http://orcid.org/0000-0002-9905-1689>, fatima.pons@isfodosu.edu.do

1. Introducción

Esta investigación está basada en las competencias en el área de matemática de los aspirantes a maestros en instituciones de educación superior oficiales de la República Dominicana. El estudio busca analizar el nivel de conocimientos matemáticos de los jóvenes dominicanos, basándonos en una muestra de 61 estudiantes de la licenciatura en Matemática a nivel secundaria del ISFODOSU.

El estudio se compone de tres etapas muy importantes. La primera fue una etapa exploratoria donde se tuvo como base la referencia bibliográfica encontrada y en la cual se delimita el área objeto de estudio en el campo del aprendizaje en matemática. Luego se continuó con la segunda, que fue una etapa de trabajo de campo para la recopilación de datos, donde se midió el nivel de preparación de los futuros educadores matemáticos mediante la aplicación de un instrumento tipo encuesta. Este instrumento de evaluación fue validado por expertos en el área de matemática y el mismo buscó identificar las fallas más relevantes de los estudiantes que cursan la carrera en la resolución de problemas donde se necesitan habilidades de cálculo en porcentajes, fracciones y/o decimales, y que nos lleve a la posible solución de la problemática planteada. Por último, la etapa de análisis de los datos recopilados por el instrumento y la comparación con otros estudios obtenidos de la bibliografía, que nos llevó a concluir que, para la educación secundaria, se debería privilegiar la resolución de problemas como fuente principal de generación de conocimiento matemático y que la enseñanza de la matemática para el joven maestro se debería enfocar en actividades donde se trate de mantener el planteamiento, la resolución y el diseño de problemas como el eje de articulación de los contenidos. Es decir, las actividades deben ser concebidas para que el estudiante de matemática se involucre en ellas como una manera de vivir experiencias de aprendizaje que les sirvan como referencia tanto en su carrera como en su vida cotidiana.

2. Fundamentación teórica

En el presente se hace un estudio del grado de conocimiento de un aprendiz a maestro fundamentándonos en investigaciones ya realizadas en otros países sobre la enseñanza de la matemática y el perfil que debe tener un nuevo maestro. Los investigadores introducen los siguientes planteamientos:

- En Reid & Reid (2017), de la Universidad de Toronto estudiaron de manera crítica el conocimiento matemático de los aspirantes a maestros que estuvieron inscritos en un grado de maestría en enseñanza de dos años. Los maestros requieren una sólida base de conocimientos matemáticos para apoyar el logro de los estudiantes. Los investigadores de este estudio analizaron las habilidades básicas de cálculo numérico de 151 candidatos a través de pruebas previas y posteriores. Los resultados de las pruebas indicaron mejoras en muchas áreas, sin embargo, no todas las habilidades de cálculo aumentaron significativamente.

- Por otro lado, en Morales-Maure (2017), se estudió las competencias matemáticas (habilidad) y sensibilidad de docentes que imparten clases en escuelas oficiales de Panamá a nivel primario, el cual busca identificar la falta de interés hacia las matemáticas en los jóvenes panameños, basándonos en una muestra de 200 docentes. Esta investigación tiene tres áreas de gran relevancia, principalmente en lo educativo como lo son: conductual, afectiva y cognoscitiva; la cual estará basada en dos pruebas. En una de ellas se trabajará en la parte del conocimiento de los docentes y es aquí donde se da una gran diferencia, ya que podremos observar desde dos perspectivas la realidad.
- Se consideró también el estudio de Zarzar (2013), donde se investigó el aprendizaje de las fracciones con estudiantes de 6.º grado de Primaria de una escuela pública del Distrito Federal, México, D.F. en dos ambientes: lápiz y papel y recursos interactivos. Objetivos: describir las dificultades que los alumnos tenían en el aprendizaje de las fracciones, diseñar y aplicar una secuencia didáctica que tomó en consideración tanto aspectos matemáticos como cognitivos; y verificar la evolución de las nociones matemáticas.
- Por otra parte, Mochón (2010) dice que, para mejorar la educación se tiene que llegar hasta el elemento conductor del aula, el profesor, y a los requerimientos necesarios en lo que se refiere a su conocimiento y habilidades de enseñanza. La gran mayoría de las propuestas de reforma educativa no han alcanzado esto. Aquí se describe un proyecto de investigación con dos propósitos paralelos: poder diagnosticar los conocimientos pedagógicos y «matemáticos para la enseñanza» de los profesores de la escuela primaria y proponer un método eficaz que propicie su desarrollo.

3. Metodología

La investigación hace referencia al tema de las capacidades matemáticas en los jóvenes que aspiran a convertirse en maestros de matemática en las instituciones públicas de Educación Superior en la República Dominicana. Como nos indica el informe de la UNESCO (Delors, 1994), el papel del maestro es primordial en la enseñanza; es él quien hace despertar en los estudiantes el deseo de aprender. Es por ello que se quiere preparar profesionales creativos, emprendedores, con liderazgo y con mucha ética para que puedan enfrentarse al mundo globalizado en el cual se vive hoy día.

Este trabajo pretende interrelacionar el aprendizaje de las matemáticas de nivel secundaria con la pedagogía en la enseñanza de la matemática universitaria. Para eso, comenzamos por examinar y analizar al estudiante desde sus inicios en una carrera universitaria. A través del estudio del nivel de conocimientos de los futuros educadores matemáticos se logrará fomentar habilidades pedagógicas que puedan contribuir al desarrollo de un maestro de matemática y sea capaz de enfrentar los retos que lleva ser un servidor público en nuestra nación.

Por medio de las consultas a los expertos en el área de las matemáticas del ISFODOSU, se resolvió recopilar datos a través de una encuesta a los estudiantes de nuevo ingreso

que cursan la carrera de licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria. Teniendo en cuenta las opiniones de los expertos se creyó necesario que un estudiante que quiera impartir clases domine o tenga los conocimientos matemáticos básicos y que maneje temas fundamentales como los problemas que involucren fracciones o funciones racionales.

Esta encuesta consistió en un cuestionario básico de matemáticas que mida el nivel de conocimientos de los estudiantes noveles. Específicamente a los estudiantes de las materias Aritmética y Geometría, la cual corresponde a la primera asignatura que cursa un futuro maestro de matemáticas.

Los datos recopilados nos enmarcaron un punto de vista que tiene el estudiante de matemática y nos resaltarán cómo la habilidad matemática que tenga un joven dominicano juega un papel crucial en su desempeño como un futuro docente en matemática.

Por otro lado, se debe mencionar que no solo la variable conocimiento influye en el interés por las matemáticas, y para romper ese modelo cabe mencionar que la motivación y la dinámica con que se reciben las clases provocará a que el alumno acepte positiva o negativamente la enseñanza o aprendizaje matemático. Así como también, creará más interés en el estudiante por saber de buena tinta más acerca de la misma y lo impulsará a avivar un ambiente positivo para la solución de un problema matemático.

4. Resultados

En esta gran discusión de los resultados del cuestionario, aplicado al aprendiz de maestro, arroja que el novel estudiante de matemática tiene serias dificultades en matemáticas básicas y quedó demostrado mediante un examen donde solo un 5 % de los estudiantes respondió correctamente todas las preguntas de matemáticas. Esto mostró que hay déficits importantes de conocimientos matemáticos básicos, aunque otros resultados nos podrían llevar a pensar también que puede haber falta de interés del estudiante de secundaria y que este no está consciente del grado de dificultades que tendrá al no proveerse satisfactoriamente de las herramientas básicas mínimas para afrontar una carrera universitaria.

En nuestro estudio se tomó como ejemplo el conocimiento y uso de las fracciones o números racionales. Los racionales o los mal llamados quebrados son motivo de estudios por parte de muchos maestros que hacen investigación, por ser una de las fallas que más aquejan a los estudiantes a nivel de secundaria. Como docentes, pensamos que el tema de las fracciones puede ser aprendido por el estudiante siempre y cuando él tenga una motivación que lo lleve a querer aprenderlas. Una motivación podría ser la necesidad que tenga el estudiante de aplicarla en su vivir diario. Un uso directo de las fracciones en la vida diaria y donde se evaluó al estudiante en el cuestionario fue el cálculo de porcentajes. En la consulta observamos que 3 de 4 estudiantes dijeron que sí podía pasar de un porcentaje a una fracción, lo cual no resultó sorprendente por tratarse de jóvenes que quieren estudiar matemática. Pero, la siguiente pregunta fue el cálculo del porcentaje *per se*, arrojando la asombrosa cifra de $\frac{2}{3}$, del que respondió lo hizo de manera errónea. Esto nos conduce a pensar que esta falla de los alumnos de secundaria en las operaciones con quebrados, continuará a nivel universitario.

Siguiendo con el tema de la fracción, otro resultado preocupante de nuestra investigación tiene que ver con la división entera, que no es más que la división que nos enseñan a nivel primario. La siguiente pregunta en nuestro estudio estuvo dirigida en consultar al estudiante acerca del conocimiento de la división entera. Aunque el 95 % de los alumnos admitió que la conocían, sin embargo, al colocarle un problema de división sencillo se obtuvo un solo 36 % de acierto en sus respuestas; el otro 64 % no contestó o lo hizo mal. Es decir que, el problema del conocimiento y uso de las fracciones viene incluso desde los niveles iniciales de estudio, y por lo cual se presenta como un reto para los maestros considerarlo de gran importancia e interés para nuevos docentes en matemáticas.

Concluimos nuestra investigación sobre el nivel de conocimientos de los jóvenes aspirantes a maestros en el área de matemática planteando un problema de razonamiento básico de matemática donde la herramienta a utilizar es el porcentaje, y por ende el uso de la fracción. Una ecuación lineal es la obtenida por el análisis del problema planteado al estudiante y cuya solución se reduce sencillamente al cálculo de una fracción.

En la encuesta se le preguntó primero, al futuro maestro de matemática, si sabe identificar una ecuación lineal. Como era de esperar, el 89 % respondió de manera afirmativa, y de igual forma, la mayoría (un 93 %) dijo también que le gusta resolver problemas de matemáticas. Es por ello, que se le colocó al estudiante un problema de la vida real para incluirle cierta motivación al estudiante.

5. Conclusiones

Como parte de una recomendación o propuesta educativa de este equipo de investigación, para lograr la competencia matemática y destrezas y actitudes del futuro maestro se debería utilizar dispositivos didácticos con más prioridad en los siguientes aspectos:

Primero: se debería privilegiar la resolución de problemas como la fuente principal de generación de conocimiento matemático para la educación secundaria. El enfoque de la enseñanza debe estar en actividades donde se trate de mantener el planteamiento, la resolución y el diseño de problemas como el eje de articulación de los contenidos. Las actividades deben ser creadas para que los estudiantes participantes se involucren en ellas, como una manera de vivir experiencias de aprendizaje que les sirvan como referencia tanto en su carrera como en su vida cotidiana.

Segundo: los demás cursos de matemáticas deben estar interrelacionados ampliando y profundizando el conocimiento y comprensión sobre los contextos y las situaciones problemáticas que dan significado a los contenidos matemáticos que se trabajarían a nivel universitario. Además, deben ser consideradas para abarcar todo el nivel secundario y no para un grado o año de secundaria en específico.

Para que esta propuesta puede ser llevada convenientemente a la práctica es necesario también que los maestros actualicen su forma de enseñar en los tiempos actuales, que sepan con ejemplos actualizados a las realidades vividas cómo es el aprendizaje a través de problemas prácticos, que sepan manejar situaciones problemáticas para promover el desarrollo de

las habilidades matemáticas considerando los procesos de aprendizajes de los estudiantes, y que sepan detectar cuándo estos han logrado un avance en la cimentación de su conocimiento.

6. Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Morales-Maure, L., Marimón, O. G., & Morales, M. (2017). Conocimiento matemático y su papel en la enseñanza / Mathematical knowledge and its role in teaching that involves work in primary. *European Journal of Education Studies*, 3(5).
- Mochón, S., & Morales, M. (2010). En qué consiste el «conocimiento matemático para la enseñanza» de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria. *Educación Matemática*, 22(1), 87-113.
- Reid, M., & Reid, S. (2017). Learning to be a math teacher: What knowledge is essential? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 851-872.
- Zarzar, C. B. (2013). El aprendizaje de fracciones en educación primaria: una propuesta de enseñanza en dos ambientes. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1).

Religando la afectividad, creencias y actitudes en la educación matemática

Re-linking Affectivity, Beliefs and Attitudes in Mathematics Education

Andrés Antonio Velásquez Gutiérrez¹

Resumen

En esta investigación se realizaron religajes en creencias y actitudes hacia las matemáticas, abordando situaciones con sesgos negativos hacia esta ciencia y aplicando técnicas de motivación y crecimiento personal para mejorar o reforzar positivamente el autoconcepto de los participantes sobre sus capacidades de razonamiento y resolución de problemas matemáticos. El objetivo es religar las concepciones de la afectividad, creencias y actitudes en la educación matemática. Se utilizó la investigación-acción participativa sobre un grupo de niños entre 11 y 15 años de la comunidad «Quinta Los Ibarra», Cumaná, Estado Sucre, Venezuela, y su entorno vivencial, estableciendo como categorías: dificultad, rechazo, creencias, actitudes, motivación, superación al logro. Las categorías creencias y actitudes se subdividieron en: favorables, desfavorables. Los principales resultados obtenidos fueron: detección y determinación de las actitudes y creencias desfavorables hacia las matemáticas; aceptación, abordaje e interpretación de sus consecuencias; presentación, justificación y aplicación de las técnicas para mejorar el autoconcepto.

Palabras clave: religaje, creencias, actitudes.

Abstract

In this research, relinks in beliefs and attitudes towards mathematics were carried out, addressing situations with negative biases towards this science and applying motivation and personal growth techniques to improve or positively reinforce the participants' self-concept about their reasoning and resolution skills. math problems. The objective is to relink the conceptions of affectivity, beliefs and attitudes in Mathematics Education. Participatory action research was used on a group of children between the ages of 11 and 15 from the "Quinta Los Ibarra" community, Cumaná, Sucre State, Venezuela and their living environment, establishing as categories: difficulty, rejection, beliefs, attitudes, motivation, overcoming achievement. The categories beliefs and attitudes were subdivided into: favorable, unfavorable. The main results obtained were: detection and determination of unfavorable attitudes and beliefs towards mathematics; acceptance, approach and interpretation of its consequences; presentation, justification and application of techniques to improve self-concept.

Keywords: relinking, beliefs, attitudes.

¹ Docente de Matemáticas en el Liceo «Humberto Fernández». Asesor de la División de Educación de Protección Civil Estado Sucre República Bolivariana de Venezuela, <https://orcid.org/0000-0002-5074-3350>, anve6894@gmail.com

1. Introducción

Desde los inicios del aprendizaje cuando el niño aún yace en el útero materno, la afectividad juega un papel fundamental en el proceso de adquisición de las competencias necesarias para la vida. A través de la cotidianidad, el individuo desarrollará creencias y actitudes que incidirán con mucha fuerza en sus acciones para enfrentar diversas situaciones. La presencia de conceptos y representaciones matemáticas dentro y fuera del ámbito escolar implica su interacción permanente con esta colección de creencias y actitudes propias de cada individuo, la afectividad presente en estos encuentros engendrará un sesgo positivo o negativo hacia las matemáticas.

En esta investigación se abordaron situaciones con sesgos negativos hacia la matemática y se aplicaron técnicas de motivación y crecimiento personal para religar sus creencias y actitudes desfavorables, esto es, desligar y volver a ligar positivamente el autoconcepto que tienen los participantes sobre sus capacidades reales de razonamiento y resolución de problemas matemáticos. Se intervino también en el entorno vivencial del niño como estrategia de apoyo arquimediano para reforzar su afectividad hacia el estudio de esta ciencia. El trabajo se desarrolló en el sector «Quinta Los Ibarra», ubicada en la comunidad «el Islote», colindante con el Mercado Municipal de la ciudad Cumaná, municipio Sucre, estado Sucre, Venezuela. La investigación se condujo sobre un grupo de 31 niños entre 11 y 15 años, procedentes de 24 familias del citado sector y el objetivo que se siguió fue el siguiente: Religar las concepciones de la afectividad, creencias y actitudes en la Educación Matemática.

2. Fundamentación teórica

Investigadores como Morín (1999), Gómez (2000), González (2013) y Rodríguez (2019), entre muchos otros, han develado creencias y actitudes hacia las matemáticas que constituyen el componente afectivo del individuo. Esta afectividad determina la predisposición del individuo a aprenderla, generando ondas de sentimientos y emociones que modifican o refuerzan la concepción de dificultad hacia esta rama del saber. Si a ello adicionamos docentes con escasa empatía, con formación deficiente en el área de la Educación Matemática, con desconocimiento de técnicas motivacionales para apoyar el avance del estudiante, padres y hermanos que aún no superan sus propias fobias, amigos con las mismas barreras cognitivas y compañeros de aula que no alientan el esfuerzo por avanzar mirándose en el espejo de sus propias dificultades, se tendrá un marco preocupante sobre la tarea de consolidar la comprensión y disfrute de las matemáticas.

De Guzmán (1984, p. 41) afirma: «es un hecho frecuente que muchas personas que se declaran incapaces de toda la vida para la matemática, disfrutan intensamente con puzles y juegos cuya estructura en poco difiere de la matemática». Se impone, entonces, la tarea de desligar las creencias y actitudes desfavorables y ligar con nuevas creencias y actitudes más acorde con el aprendizaje deseado. Un primer paso lo constituye la aceptación de las dificultades y entender que no es algo excepcional sino una experiencia común que otras personas han logrado superar y que no amenaza la identidad individual o de grupo (Merino, 2016). Otro paso sería tratar de frenar las actitudes y creencias negativas, para ello es fundamental entender que estos saberes no son necesariamente exactos, en palabras de Morín (1999,

p. 19) «nuestro conocimiento, tan íntimo y familiar para nosotros mismos, nos resulta extraño y extranjero cuando se le quiere conocer (...) no solo se desmigaja a la primera interrogación sino que descubre también lo desconocido en él mismo».

La visión particular de las dificultades matemáticas no es necesariamente válida, está condicionada por las interacciones con el contexto histórico-familiar. Un tercer paso lleva a ligar nuevas creencias y actitudes a través de técnicas que como señala Hayes (2013) sustituyan la realidad interna por una diferente, lo que se denomina «reevaluación cognitiva». Cury (2013, p. 23) afirma «no es la realidad concreta de un objeto lo que influye en nuestra personalidad, sino la realidad interpretada, registrada». Hay elementos positivos sobre los que erigirse para enfrentar la negatividad y posibilitar un mejor registro afectivo.

3. Metodología

La presente investigación es cualitativa debido a la utilización de observaciones y entrevistas para la realización de las actividades y la constatación de los resultados esperados; es de acción participativa pues los sujetos en estudio son los protagonistas de su propio aprendizaje; es de tipo aplicada, por cuanto se hace uso de la teoría existente para emplearse en un problema particular.

La investigación también es de tipo documental, ya que se basa en investigaciones y análisis previos realizados por diversos investigadores. Es de tipo pretest, postest debido al uso de esa herramienta para establecer un diagnóstico inicial y una valoración final de los resultados alcanzados. El nivel de la investigación es descriptivo ya que tiene como objetivo mostrar en detalle ciertos aspectos del fenómeno estudiado. La población a estudiar son todos los niños entre 11 y 15 años de la comunidad «Quinta Los Ibarra», su entorno vivencial conformado por padres, familiares cercanos y grupo de amigos se utilizó como colectivo de apoyo a la investigación. Se establecieron como categorías: dificultad, rechazo, creencias, actitudes, motivación, superación, logro. En lo relativo a las categorías creencias y actitudes se subdividieron en las subcategorías: favorables, desfavorables al estudio de la matemática.

4. Resultados

Logros cuantitativos. Participantes: 31 niños entre 11 y 15 años de edad, 40 personas provenientes del entorno vivencial de los estudiantes. Sesiones académicas de trabajo con los participantes (25), jornadas de trabajo entre los facilitadores (10), entrevistas con el entorno vivencial de los participantes (4), reuniones con los voceros del consejo comunal (4).

Logros cualitativos. Detección y determinación de las actitudes y creencias desfavorables hacia las matemáticas que poseían los participantes. -Aceptación, abordaje e interpretación de las consecuencias de las actitudes y creencias negativas en el aprendizaje de las competencias matemáticas, tanto por parte del participante como de su entorno vivencial. -Presentación, justificación y aplicación de las técnicas para mejorar el autoconcepto (autoestima, superación personal y motivación al logro).

Ejecución de actividades didácticas de revisión y reforzamiento de competencias matemáticas básicas. -Observación y seguimiento de los avances logrados por los participantes. -Contraste de los logros obtenidos a través de la herramienta pretest, postest.

Limitantes. La diversidad de instituciones educativas donde hacen vida académica los participantes, hizo muy complejo un horario consensuado. -Alto costo y escasez de los materiales didácticos para la realización de las diversas actividades. -Baja afluencia de participantes a algunas de las actividades planificadas. -Alto nivel de inseguridad personal en la zona de trabajo, lo que impidió el uso de ciertos equipos así como restringió el acceso o movilización en ciertas áreas y a ciertas horas.

5. Conclusiones

Desligar las creencias y actitudes desfavorables hacia las matemáticas pasa por el diagnóstico e identificación de sus causas, así como por la aceptación de la dificultad y la comprensión de sus consecuencias. Ello constituye una importante herramienta para superar los nudos críticos que emerjan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La familia, el grupo de amigos y los compañeros de aula tienen un rol protagónico en la conformación de las creencias y actitudes hacia las matemáticas.

Religar creencias y actitudes proclives al disfrute de la matemática parte del refuerzo positivo del autoconcepto, seguido de experiencias de aprendizaje amenas y gratificantes que reescriban la memoria del estudiante generando recuerdos más gratos, con una carga afectiva propensa al aprendizaje de esta ciencia. Las técnicas para fortalecer la autoestima, la motivación al logro y el crecimiento personal deben ser facilitadas a los docentes y al entorno vivencial del estudiante con el fin de que estos apoyen afectivamente el logro de los retos que irrumpen durante el proceso de aprendizaje de competencias matemáticas.

Religar en su concepción originaria de desligar para despejar el camino y favorecer el religaje es posibilitar la metamorfosis del individuo transformando cualidades y rasgos desfavorables para aprender a aprender.

6. Referencias bibliográficas

- Cury, A. (2013). *Nunca renuncies a tus sueños*. México: Minotauro.
- De Guzmán, M. (1984). Juegos matemáticos en la enseñanza. *Actas de las IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- González, J. (2017). *Aula mente social. Pensamiento transcomplejo*. Bogotá: PRISA.
- Hayes, S. (2013). *Sal de tu mente, entra en tu vida. La nueva Terapia de aceptación y compromiso*. Barcelona: Franko S.Q.
- Merino, I. (2016). Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 18, e85-e91.
- Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez, M. E. (2019). Religar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO. Revista Pensamiento y Praxis Multidisciplinarias*, 7(11), 13-35.

Tutoría entre pares: estrategia que favorece la inserción a la vida universitaria y la construcción del ser docente en educación parvularia

Peer Tutoring: Strategy that Favors Insertion in University Life and Construction of Being Teacher of Early Childhood Education

Piedad Cabrera-Murcia¹

Resumen

La tutoría entre pares, es una estrategia de acompañamiento implementada en la carrera de Educación Parvularia de una universidad en Santiago de Chile. En esta, estudiantes de años superiores acompañan a aquellas que ingresan a su primer año a la universidad. Enmarcado dentro de un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, el propósito de este estudio fue describir aquellos aprendizajes percibidos por estudiantes de primer año –tutoradas–, como claves en el proceso de inserción a la vida universitaria, así como aquellos aprendizajes obtenidos por las estudiantes-tutoras, luego de participar durante un semestre académico del programa de tutoría entre pares. Los hallazgos permiten evidenciar aprendizajes académicos y socioemocionales desde el rol de tutoradas, la emergencia de prácticas pedagógicas desde el rol de tutoras, que potencian la construcción de su identidad profesional y, la construcción de una identidad compartida, propia de la universidad y la carrera.

Palabras clave: tutoría entre pares, estudiantes primer año, tutoras, identidad profesional, educación parvularia.

Abstract

Peer tutoring is an accompaniment strategy implemented in the Early Childhood Education career of a university in Santiago de Chile. In this, seniors accompany those who are entering their first year of university. Framed within a qualitative, descriptive and interpretive approach, the purpose of this study was to describe the learning perceived by freshmen students –tutored–, as keys in the process of insertion into university life, as well as learning obtained by the students-tutors, after participating for an academic semester in the peer tutoring program. The results allow evidence (i) academic and socio-emotional learnings in freshmen students, (ii) the emergence of pedagogical practices from the role of tutors, which enhance the construction of their professional identity and, (iii) the construction of a university and career identity, shared between tutors and tutored.

Keywords: peer tutoring, freshmen students, tutors, professional identity, early childhood education.

¹ Universidad Alberto Hurtado, ORCID, piedad.cabrera@gmail.com

1. Introducción

Durante los últimos años, en Chile puede visualizarse una creciente apertura a la educación superior de todos los segmentos sociales, particularmente de aquellos jóvenes que son considerados primera generación. En estos jóvenes, su trayectoria formativa acumulada dista mucho de la que es deseable posean para iniciar su proceso formativo. Esta brecha impacta sus procesos de adaptación al espacio universitario, y por ello es altamente probable que estos jóvenes, provenientes de familias pobres y/o escuelas municipales, abandonen sus estudios, no completen los cursos universitarios o, no se gradúen en los tiempos esperados, tal como ya lo señalaba la OCDE (2009).

A nivel internacional se han planteado acciones que relevan las interacciones positivas entre los docentes y estudiantes, como entre los mismos estudiantes, mostrándose como un aporte al desarrollo de competencias y una mejor inserción a la vida universitaria (Meehan y Howells, 2018). Si consideramos lo anterior como válido, requeriremos –por tanto– poner el foco en aquellas acciones tendientes a potenciar la identidad de los jóvenes desde su primer año de ingreso a la universidad en conjunto con sus pares. Bajo este panorama, el presente estudio –a partir de la implementación de un programa de acompañamiento entre pares en la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Alberto Hurtado– tuvo como propósito general describir aquellos aprendizajes percibidos por estudiantes tutoradas como claves en el proceso de inserción a la vida universitaria, así como aquellos aprendizajes obtenidos por las estudiantes que ejercieron el rol de tutoras. Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. Su carácter descriptivo interpretativo permitió describir el fenómeno en estudio a partir de la percepción de las estudiantes que participaron de este programa de acompañamiento entre pares.

2. Fundamentación teórica

Los estudiantes de primer ingreso a la universidad presentan una vulnerabilidad académica desde el primer semestre de carrera. Estas falencias entorpecen el proceso de adaptación a la vida universitaria, y tal como lo señala Messing (2007) pueden desmoralizar al estudiante y llevarlo a desertar del sistema educativo o bien, permanecer en los primeros semestres de la carrera sin lograr avanzar. En este sentido, la universidad debiese reflexionar sobre el grado de responsabilidad que tiene frente a la no permanencia de estos e implementar en consecuencia, estrategias que apoyen los procesos de transición a la vida universitaria. Este es justamente el desafío de las universidades en el siglo XXI, de manera que puedan brindar oportunidades de permanencia y construcción de trayectorias formativas para todos.

Por otro lado, si bien se han implementado algunas estrategias para superar las barreras institucionales de acceso a la universidad (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014; Leyton, 2015), se siguen encontrando un sinnúmero de investigaciones que reportan la deserción a nivel terciario como tema central. Algunas de estas han reportado la dificultad de compatibilizar las exigencias universitarias con sus condiciones familiares, locales y escolares tanto como lo vocacional, motivacional y sociocultural, que pueden influir en la deserción o no

permanencia de los jóvenes (Canales y De los Ríos, 2018; Castillo y Cabezas, 2010). Canales et al. (2018, p. 184) es categórica en afirmar que, a nivel país, la baja integración de los jóvenes a las carreras o a las universidades puede constituirse en un factor de peso para abandonarla transitoriamente. Si esto es así, es necesario contar con dispositivos de acompañamiento al interior de las carreras que apoyen al estudiante de primer año en cimentar las bases para la construcción de su trayectoria formativa y de su identidad cultural en la carrera y la institución (Tinto, Spady y Tierney, 1999).

La tutoría entre pares se constituye en una estrategia de orientación educativa que favorece los procesos de integración de los tutorados a la vida universitaria y fortalece las trayectorias formativas de aquellos estudiantes que ejercen el rol de tutores (Ramos, De León Nicaretta y Anzuberro, 2014). Los resultados de su implementación en carreras de pedagogía en Chile, han mostrado aumentos estadísticamente significativos en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes que participan en programas de tutorías entre pares, particularmente en el desarrollo de habilidades empáticas, habilidades conversacionales, de autoafirmación, colaboración y resolución de conflictos (Mellado, Valdebenito y Aravena, 2017). Otras contribuciones apuntan hacia el logro de competencias declaradas en los perfiles intermedios y de egreso de las carreras. Particularmente, en la toma de conciencia del rol social que tiene el ser docente (Alonso y Ramos, 2018).

3. Metodología

El enfoque metodológico para este estudio es cualitativo, de carácter descriptivo interpretativo pues busca la descripción del fenómeno indagado desde la percepción de las estudiantes que participan del programa de acompañamiento entre pares, desde los roles de tutoras y tutoradas, y del análisis de sus bitácoras de aprendizajes en relación a la coconstrucción de su identidad como aprendices universitarias. Basado en la teoría fundamentada, este estudio se caracteriza por la recogida de datos y su análisis de forma simultánea e interactiva. Este análisis nos ayudará a mejorar y centrar la recolección de datos de manera de poder ir configurando nuevos análisis (Strauss y Corbin, 1994).

La muestra de participantes estará conformada por estudiantes de tercer o cuarto año de la carrera –quienes realizarán el rol de tutoras– y las estudiantes de primer año de ingreso de la carrera –quienes cumplirán el rol de tutoradas. El diseño de la investigación se planteó en tres fases: (i) fase formativa para tutoras en aspectos académicos y socioemocionales y a las tutoradas en relación al programa, (ii) fase de implementación durante el primer semestre de inicio a la carrera, de recolección de información a partir de las bitácoras, y el desarrollo de grupos de discusión con tutoras y tutoradas, y (iii) fase final de análisis de la información recolectada haciendo uso de procedimientos metodológicos de la Grounded Theory de Glasser y Strauss, ya que este enfoque permite un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos, se descubren sus propiedades y dimensiones, hasta el poder generar modelos explicativos ricos, densos, complejos que a la vez estén lo más cerca posible de la realidad que representan (Krause, 1997). La estrategia de intervención consideró, el análisis bibliográfico,

el análisis documental de la carrera, entrevistas individuales de tutoradas, análisis de bitácoras de aprendizaje y grupos de discusión.

4. Resultados

1. Fortalecimiento/construcción de una identidad como estudiante universitaria de la Universidad Alberto Hurtado desde el rol de tutoras y tutoradas.

Tutoras y tutoradas comparten que su participación en el programa, propicia el despliegue de habilidades sociales que favorecen su formación integral. El rol de la tutora, enriquece la construcción del sello humanista propio de la universidad. Este, también es reconocido por las tutoradas quienes relevan la contribución del acompañamiento entre pares, al desarrollo integral de la persona, en el que se funde lo académico y lo relacional. Asimismo, reconocen cómo su participación en el programa favorece la construcción de una identidad como estudiante de la carrera. Ser parte de una comunidad, es un elemento clave que destaca la construcción de valores que pueden tener continuidad con otras generaciones. Las tutoradas, se visualizan a futuro como estudiantes que pueden cumplir el rol de acompañar a otras generaciones.

2. Aprendizajes claves en el proceso de inserción a la vida universitaria de las estudiantes tutoradas.

Las tutoradas señalan logros de aprendizajes en lo académico y, en aspectos más administrativos o de gestión que favorecen su inserción a la vida universitaria. La comprensión de géneros discursivos propios en la universidad, tanto como el acercamiento al lenguaje disciplinar. En sus palabras, el apoyo de las tutoras pares favorece esta aproximación al mundo académico universitario, en el que se relevan formas de aprender que abren ventanas de oportunidades para su aprendizaje. También conocer las formas de enseñar propias de los profesores universitarios, así como compartir estrategias de estudio. Tener apoyo en cómo organizar el tiempo, estrategias para aprender y saber gestionar los apoyos institucionales. Desde lo administrativo, el cómo funciona la universidad, aspectos relacionados con el seguimiento a su trayectoria formativa. Finalmente, las tutoradas destacan el apoyo en su desarrollo social y emocional de las tutorías como un espacio de confianza, comprensión, de apoyo y aliento, que favorece la regulación de sus niveles de ansiedad y de manejo del estrés universitario.

3. Emergencia de prácticas pedagógicas desde el rol de tutoras que potencian la construcción de su identidad profesional.

Las tutorías entre pares son un espacio que favorece en las tutoras el despliegue de prácticas pedagógicas, claves para un ejercicio reflexivo y pedagógico en la primera infancia. Estas conectan con: condiciones previas en el diseño de espacios en los que se acompaña a otro a aprender, la creación de ambientes de confianza y acogedores, el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje, y un conjunto de responsabilidades éticas y de compromiso desde su profesión.

4. Desafíos para el programa de tutoría entre pares.

Estos se focalizan en la posibilidad de armar una comunidad entre tutoras y tutoradas de manera que exista flexibilidad al momento de elegir con cuál tutora reunirse y buscar apoyo. La coordinación de tiempos, el compromiso entre tutoras-tutoradas, pueden transformarse en barreras que entorpecen el acompañamiento. Finalmente, el encontrar nuevas formas de documentar la tutoría.

5. Conclusiones

Las tutoras señalaron la relevancia que tiene participar como tutora par en su construcción personal y profesional. Los hallazgos visibilizan en ellas aprendizajes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que potencian su rol como futura educadora de párvulos. Las tutorías se convierten en un espacio que les permite ponerlos en uso y hacer conexiones directas con sus prácticas pedagógicas en los últimos años de su carrera, y en su futuro campo laboral. Particularmente, porque ponen en juego sus saberes para generar oportunidades de aprendizaje para las tutoradas.

En las tutoradas, este espacio favorece el apoyo académico, emocional, tanto como la inserción en la universidad en temas administrativos, y en términos de espacios universitarios. Tutoras y tutoradas, a partir de la participación en este programa, potenciaron su identidad universitaria y de carrera. Considerando su trayectoria formativa, la identidad con la carrera desde las tutoradas se acerca al principio de comunidad relevado internamente. En las tutoras, su identidad se ubica en un lugar más profesionalizante en su carrera, dando marco a su actuar pedagógico y profesional. Finalmente, tutoras y tutoradas viven la identidad universitaria, desde el sello social que caracteriza la universidad relevando la responsabilidad social en beneficio de la comunidad.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, F. y Ramos, C. (2018). Transición a la vida universitaria: Programa de tutorías para estudiantes de primer año de Pedagogía en inglés. *Cuaderno de Educación*, (80), 1-9.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, (32), 44-76.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuadernos de Educación*, 64, 1-6.
- Meehan, & Howells (2018). 'What really matters to freshers?': Evaluation of first year student experience of transition into University. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 893-907.

- Mellado, M., Valdebenito, V. y Aravena, O. (2017). Peer tutoring to develop social skills among University students. *Journal of Pedagogies & Learning*, 12(2), 147-159.
- Proyecto Formativo + Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado* (2016). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas nacionales de educación*. http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- Ramos, S., De León Nicaretta, F. y Anzuberro, C. (2014). Tutorías entre iguales. Estrategia de orientación universitaria. *IV Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. <http://clabes2014-alfaguia.org.pa>

Uso de la investigación etnobotánica como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de la Botánica y en el rescate del acervo cultural dominicano

Ethnobotanical Research as a Tool in the Teaching of Botany and in the Rescue of the Dominican Cultural Heritage

Mercedes Acosta Villarroel¹
Miguel Guevara Acosta²

Vilma Lanza Castillo³
Lolymar Romero Maza⁴

Bladimir Gómez Marval⁵

Resumen

La etnobotánica estudia los diversos usos que le da el hombre a las plantas. Esos usos son comúnmente transmitidos de generación en generación y constituyen una importante fracción del acervo cultural de una nación. Dado el estrecho vínculo que existe entre la etnobotánica y las plantas se puede inferir que el estudio conjunto de ambos campos serviría de instrumento para obtener y/o afianzar conocimientos en cada una de esas áreas del saber. En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyó en la aplicación de encuestas etnobotánicas como recurso educativo, lo que les permitió manejar de manera cotidiana conceptos propios de la Botánica. Como resultado, se evidenció que un número de estudiantes igual o mayor al 80 % respondió correctamente las preguntas formuladas en el cuestionario de conocimientos botánicos, lo cual puso de manifiesto la internalización de los conocimientos adquiridos en esta asignatura, además de obtener una rica información etnobotánica.

Palabras clave: etnobotánica, herramienta de aprendizaje, botánica.

Abstract

Ethnobotany studies the various uses that man gives to plants. These uses are commonly transmitted from generation to generation and constitute a significant fraction of a nation's cultural heritage. Given the close link that exists between ethnobotany and plants, it can be inferred that the study of both fields together would serve as an instrument to obtain and/or strengthen knowledge in each of these areas of knowledge. In this case, the teaching-learning process relied on the application of ethnobotanical surveys as an educational resource, which allowed them to handle Botany concepts on a daily basis. As a result, it was evidenced that a number of students equal to or greater than 80% correctly answered the questions formulated in the botanical knowledge questionnaire, which evidenced the internalization of the knowledge acquired in this subject, in addition to obtaining rich ethnobotanical information.

Keywords: ethnobotany, learning tool, botany.

¹ ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0001-7970-7233>, mercedes.acosta@isfodosu.edu.do

² ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0002-1830-3822>, miguel.guevara@isfodosu.edu.do

³ ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0002-7498-9283>, vilma.lanza@isfodosu.edu.do

⁴ ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0003-1072-6596>, lolymar.romero@isfodosu.edu.do

⁵ ISFODOSU. <https://orcid.org/0000-0002-5306-1048>, bladimir.gomez@isfodosu.edu.do

1. Introducción

La etnobotánica estudia el uso que le da el hombre a las plantas, desde el punto de vista medicinal, alimenticio, ornamental, construcción, artesanía, mágico-religioso, entre otros. Esos usos son comúnmente transmitidos de generación en generación y constituyen una importante fracción del acervo cultural de una nación. La Botánica, el estudio de las plantas, es una asignatura que se imparte como parte del pensum de estudio de la carrera en Biología orientada a la Educación Secundaria. Dado el estrecho vínculo que existe entre la etnobotánica y las plantas no es errado inferir que el estudio de ambos campos de manera conjunta serviría de instrumento para obtener y/o afianzar conocimientos en cada una de esas áreas del saber. Particularmente, es de sumo interés que a través de la investigación etnobotánica se logren afianzar los conocimientos que se van adquiriendo durante el desarrollo de las asignaturas relacionadas con la Botánica. En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyó en el uso de encuestas etnobotánicas como recurso educativo, tal como lo reseñan Casas et al. (2003). Esta es una estrategia que permite abordar los conceptos de las ciencias, especialmente de la botánica, mediante una metodología activa, que facilita a los estudiantes el conocimiento de su entorno, actuar e integrarse a este como ciudadanos responsables de su medio natural y social, lo que se adquiere a través de las experiencias que responden a la curiosidad de los estudiantes. En este sentido, esta investigación se planteó evaluar si la aplicación y análisis de encuestas etnobotánicas por parte de los estudiantes les permitió afianzar u obtener conocimientos botánicos, al ser necesario el uso cotidiano de conceptos propios de la botánica durante la realización de esta actividad, de manera que pasen a formar parte de sus conocimientos internalizados; y, simultáneamente, se lograría la captación y registro de conocimientos etnobotánicos dominicanos ancestrales a través de la aplicación de las encuestas.

2. Fundamentación teórica

Las plantas han estado relacionadas con el hombre desde los albores de la humanidad. Su uso se extiende desde su ingesta como alimentos, como medicinas, su aprovechamiento con fines ornamentales, artesanales, combustibles, mágico-religioso, por solo nombrar algunos de los ámbitos en que se utilizan. Este conocimiento ancestral, que pone de manifiesto la estrecha relación del hombre con las plantas, es el campo de estudio de la etnobotánica. Sin embargo, esta información es susceptible de perderse, pues no hay registros escritos de esta. Aunado a ello, la disponibilidad de tales plantas se ha visto reducida por la degradación de los bosques y su conversión a bosques secundarios y campos agrícolas. En consecuencia, la cadena de transmisión de dicho conocimiento se encuentra en riesgo (Katewa et al., 2004; Blones y Aranguren, 2016).

Diversos autores han propuesto el uso de la etnobotánica como un recurso educativo que logra, además de recabar conocimientos etnobotánicos, la integración de los estudiantes con su ambiente y el aprendizaje significativo de asignaturas como Biología, Botánica o Geología (Aurrecoechea, 2016). También señalan que la inclusión de la etnobotánica en el contenido

programático de asignaturas como Biología o Botánica, contribuiría de manera significativa al rescate y difusión de este importante conocimiento que está en riesgo de perderse (Casas et al., 2003; Delgado y Díaz, 2014). En este contexto, se plantea el uso de encuestas etnobotánicas como instrumento para afianzar u obtener conocimientos en el área de la Botánica pues, al ser aplicadas por los estudiantes, estos deben explicar, desarrollar ideas o puntualizar con los encuestados sobre aspectos relacionados con las plantas y es aquí donde la aplicación del instrumento y su posterior análisis se convierten en herramienta de aprendizaje.

3. Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo cuasiexperimental, la cual se define, según Arias (2012), como un proceso que consiste en someter a un objeto o grupo de individuos, a determinadas condiciones, estímulos o tratamiento (variable independiente), para observar los efectos o reacciones que se producen (variable dependiente). Para ello, esta investigación se propuso utilizar las encuestas etnobotánicas como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Botánica.

En esta investigación participaron estudiantes de la asignatura Botánica I, que conformaron la muestra a evaluar (30 estudiantes). Su participación estuvo sujeta a su consentimiento.

Uso de las encuestas etnobotánicas como instrumento para recabar información sobre el acervo cultural ancestral

La encuesta etnobotánica se realizó según recomendaciones de Bermúdez y Velásquez (2002) y fue aplicada por los estudiantes a su núcleo familiar (3 encuestados por estudiante), lo cual les permitió manejar conceptos básicos de botánica al ser ellos los agentes aplicadores de encuestas a su familia.

Instrumento de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes

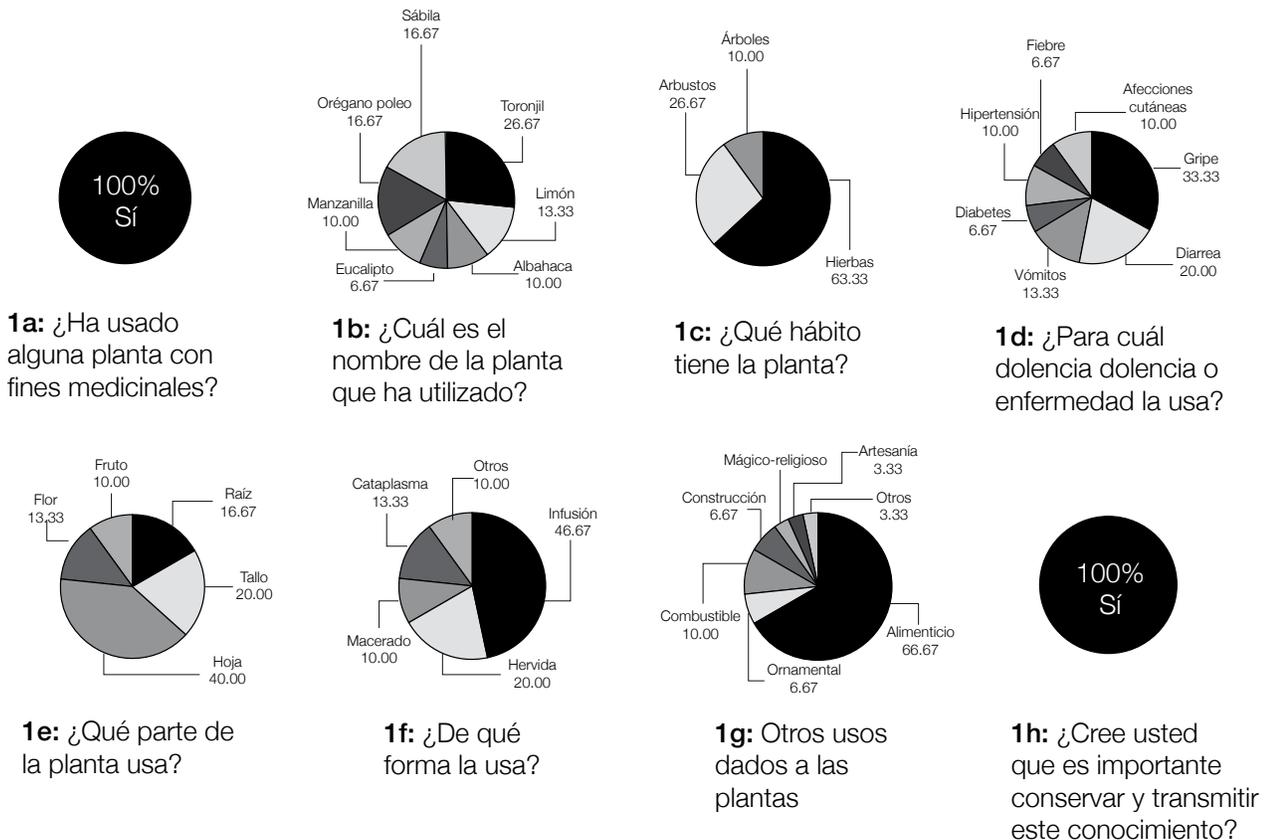
Se aplicó un cuestionario mixto diseñado para evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos programáticos de las unidades correspondientes a raíz, tallo, hoja, flor y fruto. El cuestionario aplicado combinó preguntas abiertas, cerradas y mixtas, siguiendo criterios de Casas et al. (2003) y Arias (2012). Una vez completados los cuestionarios por los alumnos, los resultados fueron revisados, tabulados, graficados y analizados.

4. Resultados

La encuesta etnobotánica aplicada reveló que el 100 % de las personas encuestadas ha usado alguna planta con fines medicinales (Fig. 1a), siendo el toronjil la planta más utilizada con un 26.67 % de ocurrencia (Fig. 1b). Este resultado concuerda con el hábito más común, al ser las hierbas, como el toronjil, el de más alto porcentaje (63.33 %; Fig. 1c). Las plantas mencionadas por los encuestados son utilizadas para diversas dolencias, entre ellas gripe y diarrea con los más altos porcentajes (33.33 % y 20.00 %, respectivamente; Fig. 1d). De igual forma, el 40.00 % de los encuestados señaló a la hoja como la parte de la planta más

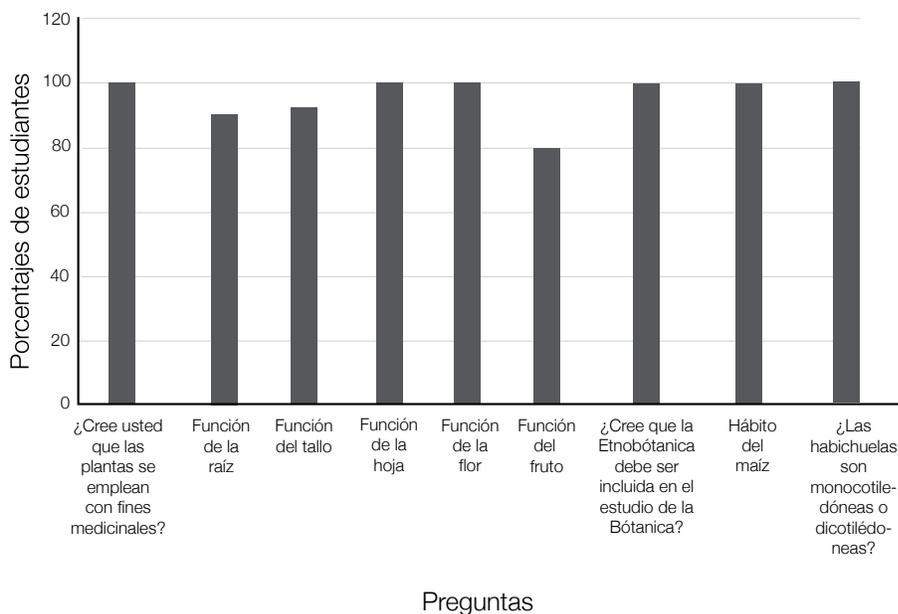
utilizada (Fig. 1e) y en forma de infusión (46.67 %; Fig. 1f). Al preguntarles si le dan otro uso a las plantas, la respuesta más común fue que las usan como alimento (66.67 %; Fig. 1g) y todos manifestaron estar de acuerdo en la conservación y transmisión de estos conocimientos ancestrales.

Figura 1
Usos etnobotánicos por parte de los encuestados



En cuanto al cuestionario aplicado a los estudiantes sobre conocimientos botánicos, el 80 % o más respondió correctamente las preguntas formuladas (Fig.2), lo cual evidenció la internalización de los conocimientos adquiridos sobre conceptos botánicos y que las encuestas etnobotánicas coadyuvaron y sirvieron como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Botánica.

Figura 2
Aprendizaje por parte de los estudiantes de los conocimientos botánicos



5. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que las encuestas etnobotánicas representan una herramienta efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir que los estudiantes afiancen sus conocimientos de conceptos botánicos, a la vez que participan en la investigación etnobotánica. Por otra parte, la información suministrada por los encuestados representa un avance en el rescate y preservación del acervo cultural dominicano.

6. Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación, Introducción a la metodología científica*. Episteme: Caracas.
- Aurrecochea, J. (2016). *Uso de la etnobotánica como recurso educativo en secundaria. Propuesta didáctica para las asignaturas de Biología y Geología de 3º de ESO*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Bermúdez, A., & Velásquez, D. (2002). Etnobotánica médica de una comunidad campesina del estado Trujillo, Venezuela: Un estudio preliminar usando técnicas cuantitativas. *Revista de la Facultad de Farmacia*, 44(2), 2-6. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23797>
- Blones, J., & Aranguren, J. (2016). El conocimiento tradicional en el uso de plantas con propiedades medicinales en los patios productivos de la población rural de Granadillo, estado Anzoátegui-Venezuela. *SATHIRI*, (11), 145 -152. <https://doi.org/10.32645/13906925.16>

- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.
- Delgado, K., & Díaz, M. (2014). Fortalecimiento del conocimiento de la etnobotánica en las plantas medicinales desde el currículo. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, (número extraordinario), 285-294. <http://revistas.pedagógicas.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/3218/3028>
- Katewa, S., Chaudhary, B., & Jain, A. (2004). Folk herbal medicines from tribal área of Rajastan, India. *Journal of Ethnopharmacology*, 92(1), 41-46.

Uso de laboratorios y museos virtuales como recursos para la enseñanza de las ciencias naturales

Use of Virtual Laboratories and Museums as Resources for Teaching Natural Science

Laura Barreto¹

Oscar Corona²

Reyna Caba³

Resumen

La crisis mundial generada por la pandemia trajo consigo una migración forzada hacia los entornos virtuales, por lo que surge la necesidad de incorporar nuevas estrategias para cumplir con los requerimientos curriculares. A nivel educativo el proceso enseñanza-aprendizaje se vio afectado significativamente en asignaturas teórico-prácticas como la Química y la Biología. Para dar respuesta a esta problemática se incorporaron laboratorios y museos virtuales como herramientas innovadoras. Este trabajo tuvo como objetivo favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior a través de actividades diseñadas en plataformas como Chemcollective y el Museo Nacional de Historia Natural Smithsonian. Los estudiantes lograron las competencias requeridas en base a situaciones reales, pero en entornos simulados. Estas experiencias dieron soporte y enriquecieron el proceso de virtualización de la educación, y además permitieron que los estudiantes adquirieran las destrezas prácticas y metodológicas necesarias para su formación.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje virtual, laboratorios virtuales, museos virtuales.

Abstract

The global crisis generated by the pandemic brought with it a forced migration to virtual environments, which is why there is a need to incorporate new strategies to meet the curricular requirements. At an educational level, the teaching-learning process was meaningfully affected in theoretical-practical subjects such as chemistry and biology. To respond to this problem, virtual laboratories and museums were incorporated as innovative tools. This work aimed to promote the teaching-learning process in higher education students through activities designed on platforms such as Chemcollective and the Smithsonian National Museum of Natural History. The students achieved the required competencies based on real situations, but in simulated environments. These experiences supported and enriched the education virtualization process, and also allowed students to acquire the practical and methodological skills necessary for their training.

Keywords: virtual teaching-learning, virtual laboratories, virtual museums.

¹ ISFODOSU, <https://orcid.org/0000-0002-2260-9621>, laura.barreto@isfodosu.edu.do

² ISFODOSU, <https://orcid.org/0000-0002-9025-6442>, oscar.corona@isfodosu.edu.do

³ ISFODOSU, <https://orcid.org/0000-0002-2606-5094>, reyna.caba@isfodosu.edu.do

1. Introducción

El año 2020 trajo consigo múltiples cambios para la humanidad y su estilo de vida, precipitando de manera vertiginosa el uso de recursos virtuales aplicados en los procesos educativos. Tanto los laboratorios como los museos virtuales aparecen como respuesta oportuna, ofreciendo a los estudiantes y docentes, herramientas con actividades y contenidos que no siempre son posibles de implementar en el aula bajo la modalidad presencial. Los experimentos en estos espacios virtuales se pueden diseñar para generar datos recogidos por un grupo de estudiantes, fomentando la discusión o para escribir informes descriptivos de las actividades. Las ventajas de trabajar con experimentos virtuales y visitas a museos virtuales incluyen el factor de tiempo, su relativo bajo costo en términos de materiales, equipos y movilización, la rápida recopilación de datos y el potencial de generar discusiones grupales efectivas en el tiempo limitado de la clase. Por otra parte, el acceso a estas plataformas virtuales permite ilustrar el contenido teórico impartido en clase, siendo una valiosa herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, ya que contienen material animado cuyo contenido visual favorece la comprensión y apropiación de los conocimientos, y así también el logro de las competencias.

2. Fundamentación teórica

Las tendencias educativas a nivel mundial apuntaban a que, para mediados de esta década, el nuevo concepto de educación debía enfocarse en fortalecer el sistema educativo, mediante la difusión del conocimiento, integrando diversas fuentes de información y utilizando nuevas tecnologías de la información y la comunicación para crear ambientes educativos de calidad y eficaces.

Esta propuesta ha tenido que ser implementada aceleradamente por la aparición y propagación pandémica de un nuevo virus, el SARS-CoV-2 (Anderson y col., 2020). Todas las actividades profesionales, y entre ellas la educativa, se han suspendido en su modalidad presencial, y migraron sorpresiva y rápidamente hacia la virtualización de todos sus procesos. Las escuelas, colegios y universidades han asumido la virtualidad y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de manera remota, obligando a que estudiantes y docentes adopten nuevas modalidades y herramientas que garanticen que los procesos cognitivos de aprendizaje se mantengan casi inalterados, aspecto que además no ha resultado trivial ni fácil de lograr.

Para mantener la calidad del proceso educativo los docentes han desarrollado nuevas propuestas para lograr las competencias en los estudiantes. Los enfoques de aprendizaje remoto implementados incluyen cursos en línea, transmisión en vivo, laboratorios virtuales, museos virtuales, entre otros; como medios alternativos de aprender ciencia desde casa mientras se mantiene la crisis.

La enseñanza virtual y el aprendizaje en línea han surgido como nuevas vías para la educación científica y han acelerado la difusión de los recursos educativos a nivel mundial (Hunter, 2015; Waldrop, 2013a). Particularmente, se ha demostrado que los enfoques de educación

a distancia y aprendizaje en línea son eficaces aún en los países en vías de desarrollo donde los recursos son limitados, además, el número de estudiantes está en desproporción con el número de profesores calificados (Srivastava y col., 2013; Ray y Srivastava, 2020).

En general, los recursos novedosos de aprendizaje en línea en combinación con clases virtuales síncronas o asíncronas de alta calidad serán beneficiosas para los estudiantes, siempre y cuando sean diseñados según los currículos académicos regulares de las instituciones educativas. La enseñanza virtual por sí sola no puede proporcionar habilidades o conocimientos adicionales con respecto a experimentos de laboratorio o análisis de datos científicos, ni sobre las experiencias y percepciones obtenidas en entornos como museos de ciencias y sus colecciones. En este sentido, los laboratorios virtuales y las visitas virtuales a museos añaden una nueva dimensión al aprendizaje digital basado en la Web (Nilsson, 2003; Huang, 2004; Daniela, 2020). Estos recursos están disponibles las 24 horas del día y son una réplica simulada de fácil acceso que pueden proporcionar habilidades prácticas completas a los estudiantes (Waldrop, 2013b). Estos espacios virtuales simulados permiten a los estudiantes obtener conocimientos sobre experimentos y situaciones de la vida real en un entorno libre de riesgos, carente de cualquier contacto físico directo con sustancia tóxica o patogénica y en el contexto actual lejos del SARS-CoV-2.

3. Metodología

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque metodológico de Investigación-Acción partiendo de la necesidad de resolver el problema al que nos enfrentamos desde la acelerada virtualización de la educación.

Se trabajó con los estudiantes del ISFODOSU que cursan la Licenciatura en Biología Orientada a la Educación Secundaria, del recinto Luis Napoleón Núñez Molina, en las asignaturas de Química General y Biología Evolutiva. Dichas asignaturas involucran en sus programas una carga significativa de horas prácticas, por lo que el uso de plataformas virtuales de experimentación y exploración de contenido se hizo una necesidad relevante.

En Química General se realizaron las prácticas haciendo uso del laboratorio virtual Chemcollective (<http://chemcollective.org/home>), donde los estudiantes realizaron varias experiencias de estequiometría, disoluciones, determinación de pH, entre otras.

El registro de las actividades grupales se realizó en un cuaderno digital de Microsoft Onenote y se compartió con el docente. En dicho cuaderno digital se documentó el procedimiento y los hallazgos obtenidos, dando respuestas a las interrogantes de las experiencias. Mediante un video explicativo, los estudiantes documentaron el proceso de trabajo, desde el reconocimiento de los materiales y equipos hasta el desarrollo de experimentos dirigidos. Adicionalmente, la plataforma Chemcollective se utilizó para la enseñanza de aspectos teóricos dado que incluye secciones tutoriales para el cierre conceptual de temas relevantes de la química.

En Biología Evolutiva se complementó el contenido de la unidad V: Evolución del ser humano, con la visita al Museo Nacional de Historia Natural Smithsonian, específicamente al salón de los orígenes humanos David H. Koch (<https://naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour>).

Los estudiantes realizaron un informe documentado con imágenes sobre la evidencia de la evolución humana a través del árbol genealógico y el análisis del artículo, La era de los humanos: perspectivas evolutivas sobre el Antropoceno.

4. Resultados

Los estudiantes de Química lograron obtener las competencias metodológicas de desenvolvimiento y uso de material de laboratorio desde un entorno seguro y práctico como lo son los laboratorios virtuales. Conocieron el material volumétrico, no volumétrico y de uso variado, prepararon disoluciones, determinaron pH experimental y teóricamente, compararon valores e indagaron en la química de las disoluciones acuosas.

Visitando el museo desde un computador, los estudiantes de Biología Evolutiva lograron plasmar de una forma original y creativa en los informes documentados cómo se dio el proceso de la evolución humana desde los *Ardipithecus* hasta el *Homo sapiens*. De igual forma, realizaron un análisis reflexivo donde exponen el efecto de la actividad humana y qué consecuencias ha tenido para el planeta. Las imágenes que se pueden observar sobre el efecto del hombre son impactantes, generando una conciencia crítica acerca del impacto de nuestras acciones.

Como resultado más relevante de esta experiencia podemos encontrar que los estudiantes lograron desenvolverse satisfactoriamente en espacios novedosos, desde un entorno virtual, respondiendo a las necesidades y complejidades propias de las asignaturas.

5. Conclusiones

Los laboratorios y museos virtuales son recursos novedosos que deben utilizarse en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza para optimizar el proceso de aprendizaje. Estas experiencias innovadoras soportan y enriquecen el proceso de virtualización de la educación, permitiendo que nuestros estudiantes adquieran las competencias prácticas y metodológicas necesarias para su formación.

Los laboratorios y museos virtuales son recursos útiles que permiten impulsar la educación científica en medio de esta nueva realidad debido a la pandemia. Además, los estudiantes que están interesados en obtener conocimientos más allá de sus respectivos cursos académicos también pueden utilizar estas plataformas para un mejor y fructífero uso del tiempo durante este momento histórico de aislamiento y distanciamiento social.

6. Referencias bibliográficas

- Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D., & Hollingsworth, T. D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *The Lancet*, 395, 931-934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
- Daniela, L. (2020). Virtual Museums as Learning Agents. *Sustainability*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/su12072698>

- Huang, C. (2004). Virtual labs: e-learning for tomorrow. *PLoS Biology*, 2(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0020157>
- Hunter, P. (2015). The virtual university: digital tools for e-learning and remote learning are becoming an increasingly important tool for teaching at universities. *EMBO Reports*, (16), 146-148. <https://doi.org/10.15252/embr.201440016>
- Srivastava, S., Özdemir, V., Ray, S., Panga, J. R., Noronha, S., & Nair, B. (2013). Online education: e-learning booster in developing world. *Nature*, 501(316). <https://doi.org/10.1038/501316c>
- Ray, S., & Srivastava, S. (2020). Virtualization of science education: a lesson from the COVID-19 pandemic. *Journal of Proteins and Proteomics*, (11), 77-80. <https://doi.org/10.1007/s42485-020-00038-7>
- Nilsson, T. (2003). Virtual laboratories in the life sciences. A new blue- print for reorganizing research at the European level. *EMBO Reports*, (4), 914-916. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.embor952>
- Waldrop, M. M. (2013a). Online learning: Campus 2.0. *Nature*, 495, 160-163. <https://doi.org/10.1038/495160a>
- Waldrop, M. M. (2013b). Education online: the virtual lab. *Nature*, 499, 268-270. <https://doi.org/10.1038/499268a>

Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. Disciplinas pendientes en la formación inicial docente

Neurobiological Bases of the Learning Difficulties. Pending Disciplines in the Initial Teacher Training

Elena Hatty Jiménez Pérez¹

Dennise Islas Cervantes²

Leidy Hernández Mesa³

Resumen

La formación inicial docente es el primer eslabón para la preparación de profesionales de la Educación. De este proceso dependen en gran medida las prácticas educativas y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las disciplinas relacionadas a las neurociencias educativas brindan conocimientos y herramientas psicopedagógicas a los docentes para atender niños, adolescentes y jóvenes que presentan dislexia y discalculia. El estudio tiene como objetivo analizar los contenidos curriculares relacionados con las neurociencias educativas, en especial los referentes a las dificultades de aprendizaje y sus bases neurobiológicas, en los planes de estudio de las licenciaturas de formación docente en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La investigación se centra en la metodología cualitativa con alcance exploratorio. Los datos se obtuvieron a partir del análisis de documentos oficiales. Entre los principales resultados se encontraron unidades de aprendizaje con contenidos relacionados explícita e implícitamente con la neuroeducación y la neurodidáctica en ambas licenciaturas, así como, áreas de oportunidades dentro de los planes de estudio para abordar las bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje y su atención en contextos escolares.

Palabras clave: bases neurobiológicas, dificultades de aprendizaje, formación inicial docente.

Abstract

Initial teacher training is the first link in the preparation of education professionals. Educational practices and the quality of teaching and learning depend largely on this process. In this sense, the disciplines related to educational neurosciences provide psychopedagogical knowledge and tools to teachers to attend to children, adolescents and young people with Dyslexia and Dyscalculia. The study aims to analyze the curricular contents related to educational neurosciences, especially those referring to learning difficulties and their neurobiological bases, in the study plans of teacher training degrees at the Autonomous University of Baja California (UABC). The research focuses on qualitative methodology with an exploratory scope. The data were obtained from the analysis of official documents. Among the main results, learning units with contents related explicitly and implicitly to neuroeducation and neurodidactics in both degrees were found, as well as areas of opportunities within the study plans to address the neurobiological bases of learning difficulties and their attention in school contexts.

Keywords: neurobiological bases, learning difficulties, initial teacher training.

¹ Universidad Autónoma de Baja California, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3257-3164>, hattycfg@gmail.com

² Universidad Autónoma de Baja California, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0641-9254>, dislas@uabc.edu.mx

³ Universidad Autónoma de Baja California, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9955-7199>, leidyhm@uabc.edu.mx

1. Introducción

Las investigaciones e informes desarrollados durante los últimos años insisten en apostar por una educación inclusiva (UNESCO, 2015, 2020; Fernández, 2013; Sarrionandia, 2017). La atención a la diversidad y la equidad en contextos educativos son directrices que se fundamentan a través de leyes y políticas educacionales basadas en derechos humanos y la necesidad de entender la diferencia como una norma que se explica desde el funcionamiento psicológico de los seres humanos, únicos e irrepetibles. Los estudios sobre neurociencias demuestran las características y el funcionamiento cerebral que permiten explicar entre otras cosas que el cerebro es social y que se desarrolla en ambientes de aprendizajes (Ortiz, 2009).

Las escuelas juegan un papel importante para hacer cumplir el principio de inclusión y, apostar por una formación inicial docente asegura un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad e igualdad para todos. Le corresponde a la educación superior y sus respectivas instituciones la actualización curricular de los planes de estudio del docente en este sentido. Si bien es cierto que las Necesidades Educativas Especiales pueden llegar a formar parte de una lista extensa y sus características se presentan en diversas formas dependiendo de cada sujeto, le corresponde al docente en formación conocer sus causas, manifestaciones y comportamientos para poder atenderlas en el salón de clases o en su caso llevar a cabo ajustes en el currículo y programas de intervención psicopedagógicos.

La dislexia y la discalculia por su parte, están específicamente relacionadas con la dificultad o dificultades para aprender aspectos relacionados con la lectura y los números, objetivos básicos en la edad escolar. Por otra parte, se precisan profesionales de la Educación que comprendan la biología de los trastornos de aprendizaje para diferenciar entre otras cosas la desmotivación escolar. Las disciplinas emergentes como son la Neuroeducación y Neurodidáctica demuestran cómo enseñar y aprender teniendo en cuenta el cerebro.

2. Fundamentación teórica

Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje dislexia y discalculia

Las investigaciones sobre bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje se centran en localizar en el cerebro características biológicamente singulares, prevalencia en la población, análisis neuropsicológicos, longitudinales, que permiten explicar mejor las causas y tratamiento de la dislexia y la discalculia (Estévez, 2014; Sánchez-Domenech, 2018; Benedicto-López y Rodríguez-Cuadrado, 2019). Estas dos últimas son reconocidas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) como Trastorno Específico del Aprendizaje. Se está en presencia de dislexia cuando existen dificultades en el área de la lectura y discalculia en el área de la matemática. La primera es el término que hace referencia a «un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica».

La segunda se usa para designar un término al «patrón de dificultades que se caracteriza por problemas del procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones

aritméticas y cálculo correcto o fluido» (APA, 2014, p. 67). Ambas dificultades intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes e inciden en algunos casos en el bajo rendimiento académico (Vargas, 2018; Meneses y Moya. 2019). Sus bases neuronales, biológicas y su interacción con el ambiente se traducen en la prevalencia de dichas dificultades en contextos educativos. Al respecto, se demandan profesionales de la Educación preparados para intervenir oportunamente en la enseñanza y el aprendizaje en etapas escolares de cada niño, adolescente y joven que presente trastorno del aprendizaje.

Contenidos curriculares pendientes en la formación inicial docente

Los docentes son actores claves dentro del proceso pedagógico, por tanto su formación requiere ser repensada y actualizada a la par de la ciencia y la tecnología. El proceso formativo es reconocido por dos momentos, el pregrado y el posgrado. En este trabajo se hace mención a la formación inicial –el pregrado– por considerarlo el paso primero para acceder a los conocimientos, valores, herramientas y competencias que van a permitir luego enseñar y educar las nuevas generaciones. Esta profesión, como muchas otras, también dispone de planes de estudios establecidos que deben ser cumplidos en un período de tiempo. Sin embargo, el cuidado de los contenidos curriculares y su actualización en la formación inicial docente es tarea pendiente en la educación superior (Vaillant, 2013; Calzadilla, 2017).

Tal es el caso de las disciplinas neurocientíficas aplicadas a la educación, como la Neuroeducación y la Neurodidáctica, a pesar de demostrar la necesidad de conocer el cerebro para enseñar y aprender (OCDE, 2007). Las dificultades de aprendizaje antes mencionadas y su marcado origen neurobiológico son un ejemplo de la importancia de que el docente conozca el funcionamiento cerebral y su implicación en el aprendizaje y sus dificultades. De esta forma se aseguran profesionales de la docencia capacitados en atención a la educación inclusiva.

3. Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo exploratorio y tiene como objetivo analizar los contenidos curriculares de las asignaturas que complementan los planes de estudio de las licenciaturas de docencia pertenecientes a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), UABC. Para ello se utilizó como técnica el análisis de documentos oficiales, los cuales contemplaron una selección previa de Unidades de Aprendizaje (UA) que caracterizan la malla curricular de las licenciaturas participantes: Licenciatura en Docencia de la Matemática (LDM) y Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura (LDLL). Al respecto, el criterio de selección que se siguió fue que, los planes de estudio tuvieran como perfil de egreso el desarrollo de la docencia como principal competencia. El procedimiento que se llevó a cabo consistió en la obtención e impresión de los documentos (13 asignaturas, de ellas 5 pertenecen a la LDM, 7 a la LDLL y una común para ambas carreras) de la página oficial de la FPIE. Luego la codificación del texto fue posible teniendo en consideración categorías de análisis, en este caso contenidos disciplinares que cumplieran con los siguientes criterios: psicología

educativa, pedagogía, didáctica, inclusión, Necesidades Educativas Especiales (NEE), dificultades de aprendizaje y neurociencias educativas. Posteriormente, se procesaron los datos mediante un análisis de contenido de la información escrita en cada Unidad de Aprendizaje o Asignatura, a través del Programa Atlas/ti®.

4. Resultados

Las UA analizadas corresponden a la preparación de los futuros docentes, su formación integral y capacitación para intervenir en la práctica educativa. En este sentido están distribuidas según la etapa de formación (2 asignaturas en etapa básica, 11 en disciplinar y ninguna en etapa terminal); carácter (10 asignaturas obligatorias y 3 optativas) y área del conocimiento (3 asignaturas de Formación Integral y 10 del Área Práctica e Intervención Educativa). Por otra parte, la codificación de las unidades y temáticas que conforman las asignaturas, en ambas licenciaturas demuestran de manera general contenidos disciplinares dirigidos a la preparación del docente para la educación inclusiva. No obstante las asignaturas de la LDM corroboran mayor tratamiento de temas relacionados con las neurociencias educativas respecto a la LDLL, las materias que lo demuestran son: Didáctica de la Matemática y Matemática Emocional. La primera con un tema dirigido a los aportes de las neurociencias a las matemáticas, pero se observa que en la bibliografía básica y complementaria no quedan expuestas referencias exclusivas para su tratamiento. La segunda, declara su implicación con la motivación matemática de cada alumno y el papel de las emociones y su educación para el aprendizaje de la disciplina.

Sin embargo, según las asignaturas que ofertan en ambas licenciaturas, no queda explícito en sus contenidos curriculares la atención a las bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje así como el acercamiento al tratamiento pedagógico de la dislexia y la discalculia específicamente. Existe una UA llamada Educación, Diversidad e Inclusión, común para las carreras, que declara en sus temáticas la atención a la educación especial desde la política educativa y de manera general las necesidades educativas especiales. Es una asignatura con posibilidades de incluir las dificultades de aprendizaje reconocidas como un trastorno del neurodesarrollo y por tanto una NEE. Pero esto no queda declarado, aun cuando los docentes que se forman en la facultad tendrán que enfrentar el proceso de enseñanza de la Matemática, la Lengua y la Literatura, y el aprendizaje de cada estudiante, con o sin dificultad en algunas de estas áreas. Por otra parte, queda declarado un tema exclusivo para las competencias docentes ante la diversidad, la inclusión y la interculturalidad.

En el caso de la LDLL, se presta atención a las didácticas generales y específicas (Didáctica General, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Literatura, Planeación Didáctica). Se demuestra en el contenido el marcado interés por formar docentes capaces de enseñar la Lengua y la Literatura, sin embargo, queda rezagada la enseñanza y la planeación didáctica de clases dirigidas a estudiantes disléxicos que su principal dificultad es la comprensión de palabras y la lectura. Asimismo, los docentes de la Matemática con estudiantes que presentan dificultades en la comprensión numérica y del cálculo.

5. Conclusiones

La formación inicial docente es un proceso complejo, trata de formar un profesional que tiene una tarea importante en la sociedad, educar e instruir. Respecto a los contenidos que como profesional de la Educación competente debe conocer y dominar, son muy variados. Le corresponde a la educación superior prever planes de estudio actualizados. Los contenidos curriculares deben responder a las realidades educativas. Las dificultades de aprendizaje y sus bases neurobiológicas demostradas gracias a las neurociencias y los estudios de neuroimágenes en cerebros *in vivo* deben formar parte de la formación inicial docente. La prevalencia de la dislexia y la discalculia a nivel mundial es prueba fehaciente de la necesidad de docentes preparados para estas prácticas. El estudio de las mallas curriculares en las facultades formadoras de maestros es un primer paso para la atención a estas temáticas. En consecuencia, los resultados del presente trabajo demuestran que existen necesidades y potencial en los planes de estudio respecto al tratamiento del tema. Asimismo, se demuestra incongruencia entre el perfil de egreso al quedar expresado en dichos planes la necesidad de profesionales de la Educación competentes para enfrentar la inclusión y la equidad, cuando la formación en este aspecto queda simplificado a una UA de forma general. Por lo cual, este acercamiento a la LDM y la LDLL, pertenecientes a la FPIE es el comienzo de una investigación que propone una formación inicial pertinente que prepare para la norma: lo diferente, mediante lo disciplinar.

6. Referencias bibliográficas

- Benedicto-López, P., & Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.10125>
- Calzadilla, (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-27. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00415.pdf>
- Estévez, (2014). *Bases biológicas del procesamiento numérico: evidencias neuropsicológicas y anatómicas desde la discalculia del desarrollo* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- Meneses y Moya, (2019). Discalculia y el bajo rendimiento académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/discalculiabajorendimiento.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1907discalculia-bajo-rendimiento>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.

- Sánchez-Domenech, (2018). Reinterpretando la dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 127-147.
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf
- Vargas-Guerrero, (2018). *Discalculia y su incidencia en el rendimiento académico en los estudiantes de educación básica media de la Escuela Nuestra Señora de Fátima del cantón El Empalme, provincia del Guayas* (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

La pedagogía de la imagen. Principios y dimensiones

The Image Pedagogy. Principles and Dimensions

Erika Balaguera Ayala¹

María M. Villegas Graterol²

Resumen

Las imágenes invaden los diferentes contextos donde se relaciona el ser humano, por ello la exposición ante ellas, se caracteriza por ser un consumo desmedido, sin criterio e irreflexivo; (Gomes-Franco, 2019; Ugas Fermín, 2010; Serrano, 2008). El objetivo del estudio fue reconocer los principios y dimensiones que componen la pedagogía de la imagen, como parte de una investigación mayor, orientada en analizar los niveles de apropiación que alcanzan los profesores en formación, mediados por el lenguaje. Se sostiene en la fenomenología hermenéutica, con la intención de apreciar el diálogo que otorga significado interpretativo a las elaboraciones que hacen los sujetos estudiantes al comprender las imágenes. Dentro de los hallazgos, la inmersión en la pedagogía de la imagen, demanda tener en cuenta los principios y dimensiones, los cuales se deben de tener presente y conscientes durante todo el recorrido dialógico realizado en la interpretación y la producción de las imágenes.

Palabras clave: imagen, pedagogía, subjetivación.

Abstract

The images invade the different contexts where the human being is related, for that reason the exposure to them is characterized by being an excessive consumption, without criteria and thoughtless; (Gomes-Franco, 2019; Ugas Fermín, 2010; Serrano, 2008). The objective of the study was to recognize the principles and dimensions that make up the pedagogy of the image, as part of a larger investigation, aimed at analyzing the levels of appropriation that teachers in training reach, mediated by language. It is sustained in hermeneutical phenomenology, with the intention of appreciating the dialogue that gives interpretive meaning to the elaborations that students make when understanding the images. Within the findings, the immersion in the Pedagogy of the Image, demands to take into account the principles and dimensions, which must be kept in mind and aware during the entire dialogical journey carried out in the interpretation and production of images.

Keywords: image, pedagogy, subjectivation.

¹ Erika Balaguera Ayala. Venezuela.

² María Margarita Villegas Graterol. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
Email: margaritavillega@hotmail.com

1. Introducción

La revolución cultural ha tomado la batuta de apropiarse de las imágenes como el recurso principal en la publicidad, ofreciendo y/o invadiendo a cada individuo de ellas. En consecuencia, el uso de las imágenes en grandes magnitudes por parte de los medios de comunicación, les conllevó poner el énfasis en estudiar al consumidor (Ugas Fermín, 2010). Es así como los individuos reciben las imágenes sin barreras, sin filtros; y ante esa exposición irreflexiva, conlleva a consumir o adquirir contenidos o información, sin tener una selección previa o un criterio oportuno (Gomes-Franco, 2019), por lo que sus posibles interpretaciones estarán fundamentadas desde lo inadecuado y desde el momento sociohistórico al que se encuentre (Serrano, 2008).

Sin embargo, desde la experiencia personal de las autoras, en los currículos en general, el estudio de las imágenes carece de presencia en los programas y contenidos; esto se debe a que no se cuenta con una orientación para la interpretación de imágenes sociales, culturales y/o académicas; más allá de aquellos fundamentos psicológicos-teóricos en cuanto al desarrollo cognitivo del niño, y sus representaciones en las primeras edades.

Por ello, se realiza la presente investigación cuyo propósito es reconocer los principios y dimensiones que componen la pedagogía de la imagen, como parte de una investigación mayor, orientada en analizar los niveles de apropiación que alcanzan los profesores en formación, mediados por el lenguaje.

2. Fundamentación teórica

Se considera la imagen desde su arte como un signo icónico producida en el arte (Belting, 2007). Desde la particularidad del análisis como parte de un solo fenómeno, Panosky (1998), la identifica en tres etapas: preiconográfico, iconográfico e interpretación iconológica.

Por su parte, Piaget e Inhelder (1969/2000) refieren la existencia de las imágenes mentales, las cuales están conformadas por dos aspectos relevantes: figurativo y el imitativo, la cual, de acuerdo a la teoría psicogenética, refiere los cambios que ocurren en la construcción de las imágenes mentales, las cuales varían de acuerdo al desarrollo de las operaciones mentales del individuo. Asimismo, los aportes de la teoría sociocultural de Vygostky, quien invita al docente, investigador o más experto, a mediar para activar así la zona de desarrollo próximo, donde se permita que entre en juego la creatividad y la imaginación, dando paso a procesos cognitivos y metacognitivos (Cole, 1984; Moll, 1990). En ese sentido, es necesario, valorar que la conciencia se construye en diálogo entre lo exterior y lo interior, entre objetividad y subjetividad (Freire, 1984: 86). Y en el lenguaje de la propia persona con su texto de la imagen.

En lo que se refiere a una pedagogía de la imagen Ugas Fermín (2010), indica que se caracteriza por la imagen que es estudiada como aquella que tiene un sentido, en donde no existen asignaturas, sino que permite resolver problemas y suministrar oportunidad de estudiarlas como expresiones de sentido, las cuales transmiten un mensaje y ofrece herramientas para la lectura e interpretación de las imágenes y, de ese modo, reconocer lo que en ellas se contiene como intención comunicativa, guiando la línea de acción.

3. Metodología

La metodología desarrollada para el presente trabajo se sostiene en la fenomenología hermenéutica, con la intención de apreciar el diálogo que otorga significado interpretativo a las elaboraciones que hacen los sujetos estudiantes durante el proceso de comprender las imágenes, en el cual las voces de los sujetos estudiados y sus experiencias fueron los insumos fundamentales en los registros que se constituyeron en *corpus* de estudio, a partir del cual se realizó un análisis de contenido, cuyos resultados permitieron evidenciar el recorrido de la lectura, los procesos de interpretación que realizaron los futuros docentes, asociados a los principios y dimensiones que componen la pedagogía de la imagen.

4. Resultados

Los hallazgos se revelan en varias fases de las miradas que inspiraron las diversas percepciones y elaboraciones conceptuales al leer e interpretar las imágenes seleccionadas para el estudio. De ese proceso se extrajeron categorías de interpretación, tales como: (a) mirada ingenua; (b) remirada; y, (c) mirada preciosa. Así, se infiere que apropiarse de una metodología y de actitudes favorables para mirar con atención y realizar un análisis más completo de las imágenes es esencial al leer e interpretar imágenes en estos tiempos de sobreinformación. De este modo, se generó una propuesta de pedagogía para educar en la lectura de las imágenes con la cual se pueda contar para desarrollar condiciones más adecuadas de aprendizaje y enseñanza desde y con imágenes.

La inmersión en la pedagogía de la imagen demanda tener en cuenta los principios y dimensiones, los cuales se deben de tener presentes y conscientes durante todo el recorrido dialógico realizado en la interpretación y la producción de las imágenes. Entre los principios están:

Mirar con todos los sentidos al centrarlos en enfocar la atención en el proceso y en las experiencias prevista para el análisis e interpretación de imágenes.

Mirar con dirección. El docente guiará el proceso paso a paso, de manera que los estudiantes puedan sumergirse en cada una de las actividades previstas, para así promover en ellos la reflexión y comprensión del saber.

Mirar con preguntas para estimular las ideas, como mecanismo que activa la reflexión, mejora las relaciones entre los pares o docentes, se utiliza como estrategia pedagógica para el saber.

Mirar desde el diálogo promueve el diálogo exteriorizado como suma de relevancia acompañado por una escucha activa entre los pares académicos y los docentes.

Mirar con interacción conlleva a cada sujeto que mira, poder enriquecer la mirada desde el otro, permitiendo que entre los actores involucrados se genere una intersubjetivación cultural.

Por su parte, en las dimensiones a tener en cuenta para la pedagogía de la imagen están las siguientes:

1. El docente, entendido como aquel mediador consciente de guiar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
2. El aula como espacio del saber, espacio donde la armonía y la motivación deben estar presentes para poder contar con la libertad de expresar ideas, experiencias,

percepciones, sin límites. Donde la convivencia y el valor de aceptar al otro, esté presente como clave fundamental.

3. El alumno, considerado como aquel individuo que posee un cúmulo de experiencias y conocimientos previos que puede utilizar para leer e interpretar imágenes y que, además, puede potenciar sus miradas bajo el acompañamiento del docente-mediador.

5. Conclusiones

Para el desarrollo de la pedagogía de la imagen, se sugiere considerar la incorporación de más encuentros con los estudiantes, que no se limite a un período académico o a la lectura e interpretación de pocas imágenes. La mayor cantidad de encuentros e imágenes permitirá que los estudiantes pueden activar sus procesos cognitivos, sociales y afectivos, al momento de leer imágenes. El diálogo y los procesos socioculturales establecen vínculos invisibles entre los estudiantes-imágenes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-profesores. Los estudiantes imprimen miradas que se caracterizan por mostrar posturas que van vinculadas con su accionar, experiencias, conocimientos, entre otros. Dichas acciones dan insumos al docente para mediar las miradas de los estudiantes hacia las imágenes.

6. Referencias bibliográficas

Publicaciones Periódicas

- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 7(25), 3-17. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822018>
- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3), 48-58. Artículo en línea. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.3.2103
- Moll, L. C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>

Libros

- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz. https://books.google.co.ve/books?id=UJw4DbF9eKAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Panosky, E. (1998). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza. Libro en línea. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/9/AyE_Panofsky_Unidad_2.pdf
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969/2000). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. El análisis de materiales visuales en la investigación social: el caso de la publicidad*. Madrid: Pearson.
- Ugas, F., (2010). *Prolegómenos a una Pedagogía de la imagen*. Barquisimeto: Ediciones GEMA.

Los entrenadores y la capacitación para la reactivación de los servicios turísticos post COVID-19

Coaches and Training for the Reactivation of Post-COVID-19 Tourism Services

Miriam de la Caridad Martínez Oviedo¹

Resumen

La reactivación turística post COVID-19 requiere la preparación masiva y con calidad de los trabajadores del sector; el *cómo capacitar* a esos trabajadores para la reactivación de los servicios turísticos con rigor y calidad, en el menor tiempo posible, se convirtió en el **problema** a resolver que enfrentó el Centro de Capacitación. Diseñar una alternativa de capacitación para la rápida y rigurosa preparación de todos los trabajadores constituye **el objetivo** que da respuesta al problema y con la utilización de métodos como el Análisis Documental, el Histórico-Lógico y Estructural-Funcional se logra la preparación y posterior aplicación de la alternativa.

Se logró la preparación de los entrenadores y a partir de ellos la de los trabajadores de las empresas que atiende el Centro de Capacitación. La efectividad de la capacitación realizada se demostró en el proceso de Certificación de un Turismo más Higiénico y Seguro (T+HS).

Palabras clave: capacitación, entrenadores, turismo.

Abstract

The post-COVID-19 tourist reactivation requires the massive and quality preparation of workers in the sector; how to train these workers for the reactivation of tourism services with rigor and quality, in the shortest possible time, became the problem to be solved that the Training Center faced.

Designing a training alternative for the rapid and rigorous preparation of all workers constitutes the objective that responds to the problem and with the use of methods such as Documentary, Historical-Logical and Structural-Functional Analysis, the preparation and subsequent application of the alternative.

The training of the Trainers and from them of the workers of the companies that the Training Center serves was achieved, the effectiveness of the training carried out was demonstrated in the Certification process of a More Hygienic and Safe Tourism (T + HS).

Keywords: training, trainers, tourism.

¹ miriam@ehth.tur.cu

1. Introducción

Con la llegada al país del virus SARS-CoV-2, en la manifestación COVID-19 como enfermedad de fácil propagación, se transformó la vida del país y con ella el sector del Turismo cubano, que inmerso en el crecimiento de su industria turística y en la búsqueda de nuevas modalidades que posibiliten una variada actividad turística modificó su accionar y su numerosa masa de trabajadores comenzó a cumplir disímiles tareas dentro del sector o fuera de él.

Hoy el país trabaja en la aplicación del plan de medidas para la etapa de recuperación post COVID-19, lo que requiere la rápida preparación de los trabajadores que permita cumplir con los indicadores requeridos para la reapertura de las instalaciones turísticas de forma segura y que permita crear las condiciones para optar por la certificación Turismo más Higiénico y Seguro (T+HS).

En estas condiciones, la tarea asignada al Centro de Capacitación del MINTUR para La Habana, Artemisa y Mayabeque (CCM-HAM) es la capacitación de los trabajadores del sector, en las provincias que atiende, para lograr la reactivación de los servicios turísticos con la calidad requerida y alcanzar la Certificación.

Se plantea entonces el problema: ¿Cómo capacitar a los trabajadores del sector para la reactivación de los servicios turísticos de forma rigurosa y con la calidad que la situación epidemiológica requiere en el menor tiempo posible?

Se determina como objetivo: Diseñar una alternativa de capacitación que permita la rápida y rigurosa preparación de todos los trabajadores del sector Turismo.

2. Fundamentación teórica

La actividad turística está estrechamente vinculada a la movilidad de personas, por lo que restituir su comportamiento, está condicionado a la seguridad que se ofrezca en cada Destino a partir del rediseño e implementación sostenida de prácticas higiénico-sanitarias asociadas a sus procesos y actividades, en las nuevas condiciones post COVID-19.

De ahí el importante papel que se le asigna al trabajador quien debe hacer realidad estas medidas y ofrecer, tanto seguridad al cliente, como para él y sus compañeros de labor, en la medida que contribuye a crear las condiciones que permiten la minimización del riesgo de propagación o contagio de la enfermedad COVID-19.

En la conformación de la alternativa de capacitación se toma de base lo planteado por diferentes autores entre ellos los seguidores de la Educación de Avanzada, especialmente Añorga J. (2004), al destacar la capacitación como: «Proceso de actividad de estudio y trabajo permanente, sistémico y planificado, que se basa en necesidades reales y prospectivas de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral, permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección».

La alternativa que se pone en práctica es a través de la preparación y posterior empleo de entrenadores que, una vez preparados, replicarán la información, en la modalidad de Entrenamiento en el puesto de trabajo.

Se asume la alternativa considerando: contar con personal con características de formador, la urgencia en la preparación de los trabajadores, disponer de las áreas para desarrollar la actividad, la utilización de la vía de aprender haciendo y la transmisión durante el proceso del *know how* de los especialistas seleccionados en las áreas de trabajo. Todo ello facilita el mejoramiento profesional y humano para alcanzar un desempeño que responda a intereses profesionales y sociales.

Este diseño cumple también con lo planteado por otros autores, entre ellos por Podesta Correa (2006) al destacar que «...el ejercicio de preparación del trabajador sobre sus tareas, un ejercicio focalizado en el conocimiento práctico sobre actividades prácticas fáciles o inmediatamente traducibles a la acción o reducción a ella».

Permite que en sentido general esa capacitación actúe como un todo integral potenciando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los implicados, a partir de la determinación de las deficiencias y potencialidades que presenta para realizar la selección de acciones, métodos y procedimientos para trabajar en las áreas.

3. Metodología

La utilización de métodos como el Análisis Documental, el Histórico-Lógico y Estructural-Funcional, permitieron profundizar sobre los antecedentes, fundamentos y tendencias, desde las diferentes posiciones teóricas asumidas para la selección, preparación y posterior aplicación de la alternativa diseñada incidiendo en el desempeño del entrenador que, en esta etapa adquiere una connotación diferente ante las condiciones sociales, históricas y económicas del momento.

Este trabajador con desempeño eficiente en su ocupación y que muestra disposición para actuar como Entrenador de otros trabajadores que ocuparán o estén ocupando su puesto de trabajo resulta decisivo para contribuir al logro del objetivo propuesto.

La alternativa estrecha los vínculos escuela-empresa por:

La preparación del claustro para la capacitación de los trabajadores-entrenadores que se realiza según particularidades de las empresas.

Preparación del material como documentación de apoyo y aplicación en tiempo real.

Selección, por la entidad, de trabajadores con experiencia y buen desempeño en las diferentes especialidades o áreas de trabajo con posibilidades de transmitir la información recibida.

Realización de la actividad de preparación en el CCM o en la empresa.

Particularidades:

Se emplean métodos, técnicas y medios que favorezcan el cumplimiento del principio «APRENDER HACIENDO».

- Presentación del sistema de normas y medidas orientadas por el MINTUR para la reactivación de los servicios turísticos post COVID-19.
- Demostración de la aplicación en cada servicio turístico de las normas y medidas específicas que garanticen la seguridad sanitaria de clientes y trabajadores.

Durante el encuentro se aprovechan la información y conocimientos de los participantes, los que se organizan en pequeños grupos, rotan por las diferentes áreas, propiciando, durante el desarrollo de la sesión de trabajo, un mayor intercambio y la muestra de las mejores experiencias en la implementación del programa según las particularidades de cada área.

Se certifica la participación en la acción de capacitación.

4. Resultados

Se establecieron las coordinaciones con las OSDE y sus diferentes delegaciones en las provincias de La Habana, Artemisa y Mayabeque para el cumplimiento de la tarea asignada.

Se conformó carpeta con los materiales de apoyo para la preparación de los entrenadores que se entregaron al 100 % de las empresas que reciben la capacitación.

Se establece el cronograma de realización de las acciones de capacitación en las diferentes empresas pertenecientes al sector del Turismo.

Cumplido al 100 % la realización de las acciones de capacitación planificadas.

- Total de profesores a preparar: 35
Total de profesores preparados: 35. Cumplimiento al 100 %.
- Total de OSDE representadas en la provincia: 7
Representadas en las acciones de capacitación: 7. Cumplimiento al 100 %.
- Total de otras empresas a participar: 2
Total de otras empresas que participan: 2. Cumplimiento al 100 %.
- Total de empresas a participar en la acción de capacitación hasta el 12 de julio:
52 empresas.
Total de empresas que participan en la acción de capacitación: 52 empresas.
Cumplimiento al 100 %.
- Total de entrenadores preparados para desarrollar la capacitación: 3290 entrenadores.
- Total de trabajadores que, en las empresas, recibieron la acción de capacitación por los entrenadores: 10875 trabajadores (fecha cierre 12 de julio), lo que representa el 79,62 % de los posibles a capacitar hasta el 31 de julio.

El proceso de preparación para la aplicación del sistema de normas y medidas orientadas por el MINTUR para la reactivación de los servicios turísticos post COVID-19 culmina con la evaluación de la empresa para alcanzar la certificación Turismo más Higiénico y Seguro (T+HS). La efectividad de la preparación realizada a los trabajadores se demuestra durante el proceso de certificación en sí mismo, es condición indispensable para alcanzarla comprobar, mediante instrumento y evidencias documentales, el dominio que poseen y la constatación de aplicación de los mismos en las áreas de trabajo.

El proceso de Certificación lo realiza una comisión multidisciplinaria cuyo calendario de ejecución se encuentra en proceso y que al concluir el mismo se informarán los resultados según los indicadores comprobados y la evaluación alcanzada por los trabajadores.

Los resultados en la aplicación del PNI a 27 grupos tomados como muestra entre las diferentes empresas, evidencia la existencia de una tendencia de los 938 participantes encuestados a una satisfacción alta con la capacitación recibida, resaltando como muy positivo la preparación ofrecida, el material preparado como soporte para la impartición de los temas, el intercambio profesor-alumno y como interesante la vinculación realizada entre los profesores que trabajan las diferentes áreas para la explicación de las medidas y la forma de comprobar la aplicación en la práctica de ellas en las diferentes áreas. No se hacen referencias a aspectos negativos durante el proceso de preparación.

Se cuenta con criterio de satisfacción de las empresas sobre el trabajo realizado por los entrenadores en la preparación de los trabajadores para la etapa de recuperación.

5. Conclusiones

Los resultados alcanzados con el trabajo de preparación de entrenadores y el enriquecimiento alcanzado en la actividad práctica diseñada, permiten arribar a las conclusiones siguientes:

1. Sobre la base de la definición de capacitación expuesta por Añorga J. (2004) y tomando en consideración el enfoque sistémico, se identificó la alternativa de capacitación aplicada que tiene su base en el cumplimiento del principio «APRENDER HACIENDO».
2. El objetivo de la investigación se cumple al diseñar una alternativa de capacitación que posibilita la rápida y rigurosa preparación de los trabajadores del sector del Turismo, en el sistema de normas y medidas orientadas por el MINTUR para la reactivación de los servicios turísticos post COVID-19.
3. La alternativa propuesta para el logro del cumplimiento de la tarea orientada intenta constituirse en una herramienta teórica, metodológica y práctica de utilidad para profesores y entrenadores en el diseño, planificación, implementación y evaluación de futuras acciones de capacitación.
4. Los aspectos metodológicos que se ponen en práctica en esta alternativa pueden servir como guía para la búsqueda de otras vías y métodos que permitan cumplir acciones de capacitación solicitadas por la empresa independientemente de las particularidades del servicio que ofrezca.

6. Referencias bibliográficas

- Añorga, J. (2004). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».
- Podestá C., P. (2006). Fundamentos del saber administrativo. *Revista del Centro de Investigación*, 6(23), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34202304.pdf>

Acompañamiento mediacional para desarrollar la competencia escritural de investigadores en formación

Mediational Accompaniment to Develop the Writing Competence of Researchers in Training

Ma. Margarita Villegas¹ Fredy Enrique González²

Resumen

Se reportan procesos y estrategias utilizadas en el acompañamiento mediacional para desarrollar la competencia escritural de investigadores en formación. Las teorías sobre la producción escrita y la escritura como actividad social (Bolívar, 2020; Gordillo Alfonso, 2017; Cassany, Castelló, 2010; Carlino, 2005; Freire, 1984), mediación y acompañamiento mediado (Villegas y Hernández, 1917; González, 2008), situación social de desarrollo y enfoque histórico cultural (Vygostky, 1966; Rodríguez Arocho, 2020) sirvieron de soporte para realizar las interpretaciones correspondientes. Metodológicamente, se trata de una investigación descriptiva basada en el análisis de contenido de un *corpus* de información, producida en diversos formatos por 15 estudiantes de maestría de una universidad pública brasilera. Los resultados revelan que el acompañamiento mediacional, a través de varios procesos contextualizados (revisión documental y bibliográfica, escritura individual y reflexión colaborativa grupal, revisión mediada, indagación dialógica y participación sustentada) es fundamental para el desarrollo de la competencia escritural de investigadores en formación.

Palabras clave: mediación tutorial, revisión mediada, escritura académica.

Abstract

Are reported processes and strategies used in mediational support to develop the writing competence of researchers in training. Theories about written production and writing as a social activity (Bolívar, 2020; Gordillo Alfonso, 2017; Cassany, Castelló, 2010; Carlino, 2005; Freire, 1984); mediation and mediated accompaniment (Villegas and Hernández, 1917; González, 2008), social situation of development and cultural historical approach (Vygostky, 1966; Rodríguez Arocho, 2020) served as support to make the corresponding interpretations. Methodologically, it is a descriptive research based on the content analysis of a corpus of information, produced in various formats by 15 master's students from a Brazilian public university. The results reveal that mediational accompaniment, through various contextualized processes (documentary and bibliographic review, individual writing and collaborative group reflection, mediated review, dialogic inquiry and sustained participation) is fundamental for the development of the writing competence of researchers in training.

Keywords: tutorial mediation, mediated review, academic writing.

¹ Universidade Federal Rural do Semi Árido-UFERSA-Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-4965-2291>. margaritavillega@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8079-3826>. fredygonzalezdem@gmail.com

1. Introducción

El ser humano se constituye en relación con los otros y desde los otros, compartiendo prácticas y experiencias. Esto ha sido ampliamente debatido por Freire (1984), Vygostky (1996), Heidegger (1986), entre otros. En ese contexto, escribir textos científicos no se limita solo a considerar aspectos y procesos cognitivos sino que abarca prácticas sociales enraizadas en la cultura de la cual somos parte (Cassany y Castellà, 2010); ello explica de algún modo las dificultades que se deben superar cuando se desea publicar los resultados de alguna investigación (Carlino, 2005 y Bolívar 2020), y que llevan a pensar que se trata de una competencia reservada para una élite profesional y no de una posibilidad que está al alcance de toda la población. Lo antes expuesto es motivo para impulsar la habilidad de escritura científica de los estudiantes de posgrado desde los momentos iniciales de su ingreso a este nivel de formación.

En este trabajo, se reporta una experiencia desarrollada con 15 estudiantes de un programa de maestría en Educación, desarrollado en una universidad federal brasilera, matriculados en un curso cuya intención fue promover competencias para escribir textos científicos. Serán presentados los procesos y las estrategias puestas en juego durante el acompañamiento mediacional que los estudiantes tuvieron durante las diferentes fases de su proceso de producción escrita, el cual fue fundamentado teóricamente en abordajes socioculturales, la formación mediada, el acompañamiento pedagógico y la escritura académica.

2. Fundamentación teórica

Avances teóricos sobre la producción de la escritura (Cassany, Castelló, 2010) ya no la restringen a la alfabetización, sino que la amplían hacia nociones de cultura letrada y letramento; es decir, aquellas implicadas en el desarrollo de buenas prácticas lecto-escriturales.

Conocer, leer y escribir son procesos que se desarrollan en contextos de prácticas mediadas culturalmente (Vygostky, 1996), por eso, Freire (1984) siempre promovía que dichos procesos deben realizarse en conexión con el mundo asumiendo que las experiencias vividas ocurren en escenarios donde se «es» y ocurre «siendo», y no escapan de un lugar y un tiempo en un contexto de ser-en-el-mundo (Heidegger, 1976). Es decir, la existencia se da con referencia a vivencias en situaciones sociales de desarrollo (Vygotsky, en Rodríguez Arocho, 2020) concebidas como las que ocurren en un ambiente social, las cuales cambian y reconfiguran en el curso del desarrollo humano.

Ahora bien, en la sociedad del conocimiento (Druker, 1993), tiene cada vez más valor el modo de presentación y el intercambio de saberes. Por ende, en el escenario universitario tiene mayor relevancia la producción de textos científicos (Gordillo Alfonso, 2017) siendo, prácticamente, el principal requisito para evaluar las universidades; expresándose como una de las limitaciones con las cuales se enfrentan los estudiantes al realizar sus estudios de posgrado (Carlino, 2005) pues, generalmente, es un proceso en solitario «...centrado en temas desvinculados de los de sus compañeros y ausente del apoyo institucional...» y que como toda actividad social «...requiere no solo un compromiso personal del aprendiz sino un

soporte externo...» (418). Sobre eso, Bolívar (2020), señala algunos obstáculos para el desarrollo de la escritura científica como son la existencia de variedad de textos científicos sobre los cuales los estudiantes no tienen formación, así como el vacío, por parte de las revistas, sobre los criterios específicos para que los aspirantes puedan publicar.

En ese contexto, el acompañamiento viene a ser una instancia de mediación en la producción de conocimientos entre personas profesionales, caracterizada por el respeto, la horizontalidad, vinculada a procesos de indagación dialógica (Villegas y Hernández, 2017) y encaminada a la reflexión y toma de conciencia frente a determinada actividad práctica como puede ser la escritura colaborativa reportada por Castelló, González; Iñesta (2010), quienes refieren que esta mejora su producción en contextos de colaboración. Todo lo antes expuesto evidencia la necesidad de desarrollar un Sistema de Mediación Tutorial (SMT) (González, 1996), dejando de ser una actividad desestructurada y eventual.

3. Metodología

El diseño de la investigación tiene las características de un estudio de caso múltiple en el cual participaron 15 estudiantes de maestría, cursantes de una asignatura facilitada por la investigadora principal del estudio, quien actuó como facilitadora y, al mismo tiempo, como investigadora.

Las reuniones grupales de los estudiantes con la profesora/investigadora se desarrollaron en forma remota, en encuentros sincrónicos, mediados tecnológicamente usando la plataforma GoogleMeet, debido a la medida de distanciamiento social generada por la pandemia asociada con el COVID-19.

Acontecieron 14 encuentros semanales, con una duración promedio de 270 minutos. Además de estos encuentros, se desarrollaron otros canales (llamadas telefónicas, mensajes vía Whatsapp y de correo electrónico) que permitieron una comunicación fluida, constante y oportuna de los estudiantes con la profesora para el esclarecimiento de dudas, el ofrecimiento de orientaciones y de retroalimentación.

Para estimular la práctica de la escritura, los estudiantes debían elaborar informes sobre la lectura realizada a los artículos y otros textos usados como soporte teórico de la disciplina; tales informes servían de base para la participación sustentada durante los encuentros sincrónicos semanales. A partir del 7.º encuentro fue iniciada la escritura del ensayo que constituiría el producto final de la disciplina, proceso este que fue gestionado por la profesora/investigadora mediante una estrategia denominada Acompañamiento Formativo Mediacional de la Competencia Escritural y que dio como resultado la elaboración de 15 ensayos, uno por cada estudiante.

4. Resultados

Para el desarrollo de la competencia escritural se pusieron en juego varios procesos y estrategias. Entre los procesos realizados se identificaron:

Así (1.º) *revisión documental y bibliográfica*, la cual vino a ser la actividad inicial impulsora para analizar y reflexionar sobre conceptos, principios, modos de comunicación escrita sobre las teorías de investigación cualitativa vinculados con términos como sujeto, objeto, realidad, experiencias, vivencias, fenomenología y contextos, entre otros. Luego, se les solicitó realizar (2.º) *escritura individual*, sobre alguna parte de los textos leídos y de acuerdo a su interés particular, guardando las normas de escritura académica. Luego vino el proceso de (3.º) *socialización oral*, momento en el cual, en el encuentro presencial cada uno realizaba una breve exposición de lo leído y escrito sobre el tema correspondiente. Para finalizar con el (4.º) de *reflexión colaborativa grupal* en la cual se discutía sobre diversas perspectivas de interpretación a fin de elaborar una síntesis de los conceptos y procesos discutidos en el aula. De ese modo, todos se daban cuenta qué habían podido cambiar y cómo complementar los conocimientos iniciales sobre el tema.

Entre las estrategias se observaron las siguientes:

1. Revisión mediada. Esta se realizó según las siguientes modalidades: una, del estudiante lector con el propio texto, la cual ocurría luego de participar en el aula con las discusiones que el mismo alumno asumía al terminar de escribir el texto incorporando lo aprendido en la discusión, para luego ser entregado a la profesora como evidencia del aprendizaje obtenido. Dos, revisión de la profesora del texto elaborado por el estudiante, en el cual se le retroinformaba sobre los aspectos por mejorar, además de las normas de la escritura académica, algo que la mayoría de ellos desconocían.
2. Indagación dialógica. Esta actividad se dio en aquellos momentos donde los estudiantes expresaban no comprender las orientaciones para la escritura, evidenciada de errores recurrentes y fallas de la escritura. Algunas de las fallas más frecuentes estaban asociadas en la emisión de juicios sin sustento a las investigaciones previas y ausente de evidencia científica. Por lo tanto, revisar con los alumnos, haciendo preguntas y dialogando sobre cómo estaban escritos los textos académicos, sobre cómo son reportados resultados con referencia a la fuente y la autoría del fenómeno sobre el cual se estuviese discutiendo. De ese modo, se facilitaba la comprensión sobre el modo de realizar la escritura científica.
3. Participación sustentada y activa de los estudiantes en la clase con base en lecturas realizadas previamente sobre textos ya escogidos para asegurar la participación en clase centrada en un mismo tema. En este momento de la clase los estudiantes son los protagonistas, pues el papel de la profesora se limita a moderar-mediar la participación a través de preguntas y solicitudes de otras opiniones que complementarían el tema. Así, los estudiantes, por sí mismos, llegan a una interpretación más idónea sobre lo que estaban discutiendo, permitiendo que se apropien de una mejor elaboración lingüística y conceptual del asunto discutido.

5. Conclusiones

Uno de los resultados más importante fue la modificación de la actitud frente a la escritura de investigación al abandonar la concepción como actividad desprendida de la subjetividad del autor y con una visión claramente racional positivista para pasar a concebirla como centrada en el esfuerzo colaborativo y mediado con otros y en la relación con los otros. Con este trabajo, se comprende asimismo, de que no es suficiente formar a través de la administración de disciplinas, sino que requiere de la constitución de un cuerpo pedagógico de docentes investigadores en el cual los estudiantes se inserten para apoyar las experiencias de investigación desarrolladas por ellos en prácticas de medición social.

6. Referencias bibliográficas

- Bolívar, Adriana. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Revista Paradigma*, 41(1), 222-250.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castelló, M., González, D., & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 521-537.
- Drucker, P. F. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- González, F. (2008). *Sistema de Mediación Tutorial*. En F. González (Ed.). *Modelos didácticos de base cognitiva* (pp. 13-36). Maracay: Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP).
- Gordillo Alfonso, A. (2017). La escritura científica: Una revisión temática. *Signo y pensamiento*, 36(71), 52-64.
- Heidegger, M. (2004). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villegas, M., & Hernández, M. (2017). La Indagación Dialógica (ID): Una estrategia para la coformación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Rosario*, 13(12), 97-113.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

En los zapatos del otro: mediación de conflictos en la formación inicial de docentes

In the Shoes of the Other: Conflict Mediation Program and Social Skills in Teaching Training

Elisa Matilde Díaz Ubillús¹

Resumen

El Programa En los zapatos del otro: Mediación de Conflictos en la Formación Inicial Docente se aplicó en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM); los beneficiarios directos fueron: 9450 estudiantes y 3220 docentes en servicio.

Se desarrolló desde el 2007 con el apoyo de la Cooperación Alemana, se empleó el método cualitativo, participativo y tuvo 4 fases: en la primera, se realizó la formación de los docentes tutores y como resultado se incorporó la metodología al área de Tutoría y en el Centro de Extensión. En la segunda fase, se realizó un piloto con una sola especialidad (2007-2008); en la tercera, se amplió el programa a las 7 especialidades del IPNM (2009-2010). En la cuarta fase se institucionalizó el programa como un proyecto de innovación en el Currículo de Formación Inicial Docente, concretamente en el curso TOE IV, (2010). Actualmente (2019), se sigue implementando, como parte del Currículo de Formación Docente.

Palabras clave: mediación, formación docente, conflicto.

Abstract

The Program In the Shoes of the Other: Mediation of Conflicts in Initial Teacher Training was applied at the Monterrico National Pedagogical Institute; the direct beneficiaries were: 9,450 students and 3,220 in-service teachers.

It was developed since 2007 with the support of the German Cooperation, the qualitative, participatory method was used and had 4 phases: in the first, the training of the tutors was carried out and as a result the methodology was incorporated into the Tutoring area and in the Extension Center. In the second phase, was a pilot with a single group of students (2007-2008); in the third, the program was extended to the 7 groups of students in IPNM (2009-2010). In the fourth phase, the Program was institutionalized as an Innovation Project in the Initial Teacher Training Curriculum, specifically in the TOE IV course, (2010). Currently (2019) it is still being implemented, as part of the Teacher Training Curriculum.

Keywords: mediation, teacher training, conflict.

¹ Coordinadora del Programa: «En los zapatos del otro». Alianza Cooperación Alemana-INWENT-, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. <https://orcid.org/0000-0003-1066-7151.elisa.ud6@gmail.com>

1. Introducción

La presente experiencia tiene como finalidad dar a conocer la gestión de la innovación, para fortalecer la formación docente inicial y en servicio, en lo referido al desarrollo de habilidades sociales: mediación de conflictos.

Esta innovación se denomina: «En los zapatos del otro» y se implementó en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (Lima-Perú) como un proyecto en el 2006, y posteriormente se insertó en el Currículo de Formación Docente desde el año 2010 hasta la fecha, en el área de Orientación y Tutoría del actual plan de estudios.

Esta experiencia fue presentada en el Congreso Internacional Virtual Educa 2019, pero en este evento solo se expuso la metodología, la diferencia con la actual presentación es que se relevará la gestión de la innovación y su influencia en otra casa de estudios.

Para ello, se ha organizado la ponencia en cuatro partes: en la primera, se presentan los fundamentos teóricos de la mediación de conflictos; en la segunda, se describen las fases de gestión de la innovación; en la tercera, los resultados de la innovación, y en la cuarta, las conclusiones. Vale mencionar, que se contó con el apoyo de la Cooperación Alemana INWENT y el Ministerio de Educación.

2. Fundamentación teórica

La experiencia se sustenta en el enfoque de Cultura de Diálogo de Paulo Freire quien plantea que la construcción de la democracia se realiza en interacción con el otro.

«La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye a través del diálogo y la autonomía con la edificación incesante de la justicia social» (Freire, 2004).

Considerando esta perspectiva, el Programa PROCALIDAD del Paulo Freire Institut de Alemania, definió la mediación como una filosofía de diálogo que se orienta a la transformación del conflicto entre pares para encontrar alternativas de solución; es un proceso dialógico que se centra en la solución pacífica de conflictos y no en la culpa, castigo o venganza.

El objetivo es transformar el conflicto para lograr una convivencia pacífica, lo que implica una participación voluntaria de las partes implicadas.

Un requisito indispensable para iniciar el proceso de mediación es que exista un conflicto, no un problema, ambos se suelen confundir. Se caracteriza porque: inicia cuando hay un conflicto, se desarrolla de manera voluntaria, se realiza entre pares: las partes conflictuadas y el mediador. Se enfoca al conflicto a resolver no a la culpa, castigo o venganza, ayuda a los conflictuados a encontrar alternativas de solución para su propio conflicto y también, es un proceso confidencial hasta finalizar el proceso.

Según Díaz (2007), en el proyecto «En los zapatos del otro» se contemplan cinco etapas:

- La introducción:

El/los mediador(es) da(n) la bienvenida a los participantes creando un ambiente de confianza, comprensión y seguridad, posteriormente explica las 5 reglas básicas que aseguran el éxito de la mediación:

- Estar dispuesto a transformar el conflicto.
- Decir la verdad.
- Escuchar sin interrumpir.
- Ser respetuoso, p. ej. no poner sobrenombres o apodos, ni pelearse.
- Comprometerse a realizar lo que se acuerde.

En esta primera etapa es importante el rol del mediador, quien debe ser una persona imparcial y debe tener desarrolladas sus habilidades comunicativas.

En algunos países emplean un solo mediador, y en otros se prefiere emplear dos: uno dirigirá el proceso de mediación y el otro, colaborará con el registro de los diálogos y las reflexiones.

- Percepciones, perspectivas:

Cada participante cuenta su versión de lo que ocurre y comparte sus sentimientos; el mediador en ese momento «lo refleja» es decir, parafrasea el relato de los conflictuados, así como sus sentimientos y registra sus apreciaciones.

- Alternativas de transformación del conflicto:

Las partes conflictuadas plantean alternativas de solución para transformar el conflicto, pero desde un compromiso personal; es decir, deben expresar a qué se compromete cada uno y no lo que la otra persona debe hacer.

El mediador, en esta etapa, continúa reflejando a los participantes y los ayuda a visualizar posibles alternativas de transformación del conflicto, pero NO debe intervenir, ni imponer sus ideas.

- Transposición:

Los conflictuados, ayudados por el mediador, plantean alternativas para que el conflicto no se repita en el futuro.

- Cierre

El mediador felicita a ambas partes por haber transformado el conflicto y les pide que realicen algún signo de acuerdo, puede ser: apretón de manos, abrazos o la firma de un contrato; esto varía según los conflictuados.

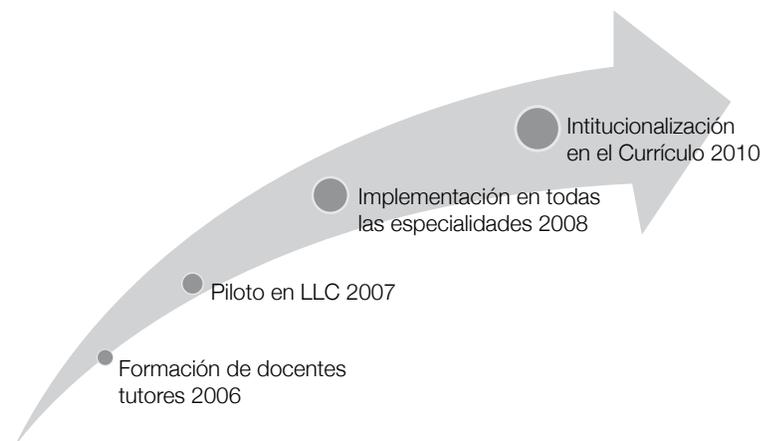
Puede ser que estos cinco pasos no se desarrollen en una sola sesión, puede requerirse más de una, según la naturaleza del conflicto y de los participantes en él.

3. Metodología

La innovación se desarrolló tanto en la formación inicial docente como en la formación del docente en servicio.

3.1 Formación inicial docente

El proyecto se desarrolló desde el 2007 con el apoyo de la Cooperación Alemana y actualmente se ha institucionalizado en el Currículo del IPNM. Los beneficiarios directos fueron: 9450 estudiantes y 3220 docentes en servicio. Tuvo 4 fases.



A. Primera fase: Formación de docentes tutores

La formación de docentes tutores se desarrolló en el 2006 a partir de un programa formativo que consistió en la realización de tres charlas y talleres generales y círculos de interaprendizaje que se implementaban todos los miércoles en el horario de coordinación del área de Tutoría y Orientación.

En ese espacio los tutores reflexionaban sobre la lectura de Freire y Torrego y diseñaban las sesiones de tutoría en las que se implementaría la propuesta metodológica. Asimismo, se unificaban conceptos sobre habilidades sociales, conciliación, arbitraje y mediación de conflictos.

B. Segunda Fase: Piloto para la implementación de Mediación de Conflictos

En el 2007 se implementó el Programa Mediación de Conflictos en la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación en modalidad de Piloto. En esa fecha solo se aplicaba la tutoría del primero al tercer año de formación docente y los tutores a cargo aplicarían lo aprendido en el programa formativo brindado el año anterior.

El Programa de Mediación de Conflictos fue muy bien recibido por los estudiantes, ellos manifestaban que se sentían escuchados y que la mediación de conflictos contribuía a transformar los problemas del salón.

«La mediación me ayudó a mejorar mi forma de hablar y comunicar mis ideas y emociones y a ser más asertiva con mis compañeras cuando no querían desarrollar el trabajo grupal» (Testimonio de una estudiante 2006).

A nivel metodológico se identificó que para lograr la competencia de «Comunica sus ideas con asertividad para fortalecer el clima del aula» se debía primero hacer un recuento y vivencia de las habilidades sociales como asertividad, empatía y comunicación, para lo cual los tutores de 1 a 4 unificaron los conceptos de la siguiente manera:

- La asertividad

La palabra «asertividad» se deriva del latín *asevere, assertum* que significa afirmar. Así pues, asertividad significa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, fe gozosa en el triunfo de la justicia y la verdad, vitalidad pujante, comunicación segura y eficiente.

- La empatía

La empatía (del vocablo griego antiguo *εμπαθεια*, «sufrimiento, lo que se sufre»), llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que un individuo diferente puede sentir.

- Habilidad de comunicación

Es la habilidad que tiene el ser humano para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos en lugar determinado; para ello, entran en juego nuestra historia y la cosmovisión que tiene cada persona. El psicólogo alemán Schultz von Thun creó un modelo de comunicación denominado «las cuatro orejas» que fue desarrollado a fines del siglo XX. Según este autor, un mensaje puede ser interpretado de cuatro maneras: objetiva, subjetiva, dialógica y crítica.

Como resultado del Programa Piloto se puede mencionar:

- a. Se validó la metodología centrada en la experiencia de los estudiantes y en la biografía personal.
- b. Los docentes se actualizaron en la filosofía del diálogo y aprendieron diversas técnicas para acompañar a los estudiantes.
- c. Todos los estudiantes deben formarse en la filosofía del diálogo y en la técnica de la mediación y no solo un grupo de mediadores ya que esta fue la primera propuesta, es decir, formar a un equipo de mediadores para que intervengan y colaboren en la solución de conflictos. Esta propuesta en el piloto no funcionó porque propició distanciamiento entre los grupos de estudiantes.

C. Tercera fase: Ampliación del Programa Mediación de Conflicto a las siete especialidades del IPNM (2008-2009).

En esta fase se incorporaron al programa de Mediación de Conflictos, los programas de Formación Docente del IPNM, Inicial, Primaria, Secundaria: Lengua, Literatura y Comunicación, Idiomas, Matemática Física, Ciencias Naturales.

Para ello, los tutores de tercer año de todas las especialidades fueron actualizados nuevamente en el enfoque de la cultura del diálogo, habilidades sociales y la técnica de mediación de conflictos.

En esta etapa se contó con el apoyo de las tutoras y de una experta chilena. El programa de Mediación de Conflictos se implementó al 100 % con la participación de todos los estudiantes, dentro del horario de Orientación y Tutoría.

- a. El 92 % de los estudiantes mostró interés y entusiasmo, ya que la técnica de mediación de conflictos les brindaba una herramienta para su desarrollo personal y social, y sobre todo les permitía abordar con mayor acierto los problemas propios de la especialidad de manera autónoma.
- b. Se realizó un trabajo articulado entre las Jefaturas de los Departamentos y la Oficina de Orientación y Tutoría.

D. Cuarta fase: Institucionalización del Programa de Mediación de Conflictos

En el 2010 se institucionalizó el Programa de Mediación de Conflictos como un proyecto de innovación en el Currículo de Formación Inicial Docente, concretamente en el cartel de Tutoría y figura como tema en el III y IV ciclo de todas las especialidades.

Asimismo, se concretó la propuesta en los sílabos del segundo año de formación docente, en donde se abordarían previamente las habilidades sociales de asertividad, empatía y comunicación y en el sílabo habilidades sociales en todos los cursos y talleres. Actualmente (2020) se sigue implementando como parte de los cursos de: Tutoría y Orientación Educativa III y V en todas las especialidades del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto evidencia cómo un proyecto de innovación puede pasar a ser parte de la vida misma de la institución y del plan curricular.

3.2 Formación del docente en servicio

Este programa se implementó en la formación en servicio a partir de los cursos y talleres que ofrecía el IPNM a través del Centro de Extensión Educativa (CEDU).

En el CEDU se aplicó de dos formas: primero generando un eje formativo denominado Cultura de Paz, bajo el cual se organizaron talleres de habilidades sociales y metodología activa para Inicial, Primaria y Secundaria. Asimismo, cursos sobre Mediación de Conflictos realizados en alianza con el Paulo Freire Institut de Alemania y la Asociación Triálogo del Perú.

La segunda forma se aplicó de manera transversal, a partir de la incorporación de dinámicas y juegos que potenciaban el desarrollo de habilidades sociales en la formación del docente en servicio. Asimismo, se ha extendido su aplicación a la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, en donde se han implementado las habilidades sociales como una metodología de formación docente.

4. Resultados

4.1 Nivel cuantitativo

Se beneficiaron: 9450 futuros docentes formados en la filosofía de la Mediación de Conflictos (2008 a la actualidad), 34 formadores de formadores beneficiados, 3220 docentes en servicio capacitados en la Filosofía de la Mediación (2007-2013).

Tabla 1
Beneficiarios del Proyecto: «En los zapatos del otro»
sobre mediación de conflictos

Actores	Cantidad	Porcentaje
Tutores	34	0.3
Estudiantes de formación docente	9450	74
Docentes en servicios capacitados en la Mediación de Conflictos	3220	25.7
Total	12704	

Fuente: Informe del Proyecto de transferencia En los zapatos del otro, 2012.

- b. El 100 % de los estudiantes del área de tutoría que participaron en el proyecto En los zapatos del otro entre 2007 y 2012 fueron actualizados en el manejo de la filosofía del diálogo y la técnica de Mediación de Conflictos.
- c. El 74 % de los estudiantes formados en la filosofía de la mediación aplicaron por lo menos una vez las técnicas del diálogo, empatía y asertividad con sus pares.

4.2 Nivel cualitativo

La implementación de Mediación de Conflictos y las habilidades sociales, como filosofía de diálogo:

- a. Fortalece el conocimiento y desarrollo personal de los futuros docentes, ya que aprenden a potenciar sus propias habilidades sociales para aplicarlas posteriormente en su práctica preprofesional.
- b. Brinda orientaciones sobre la incorporación de una cultura de diálogo en la formación inicial docente, a través de la descripción de la aplicación de las diversas técnicas para transformar conflictos, por parte de los estudiantes del I al V semestre académico del IPNM.
- c. Potencia la convivencia y la creación de la cultura de paz en la institución formadora de docentes, ya que favorece la resolución pacífica de conflictos entre pares.

Asimismo, constituye una gran fortaleza el proceso de «institucionalización» en el Currículo de Formación Inicial Docente, como una forma de innovación. Este proceso le dio sostenibilidad en el tiempo. La experiencia ha sido sistematizada entre los años 2007 y 2008 a partir de los informes entregados a la Cooperación Alemana y fue publicada en el resumen ejecutivo de INWENT-GIZ.

5. Conclusiones

Como conclusiones se destacan:

- El empleo de la filosofía del diálogo y la mediación de conflictos contribuye a fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de formación inicial del IPNM, así como la convivencia a nivel institucional.
- La implementación del Proyecto En los zapatos del otro en el área de Tutoría y en el Centro de Extensión Educativa propicia la creación de un clima favorable para el aprendizaje en la formación de docentes.
- La creación de espacios de reflexión y de diálogo en el horario académico del IPNM favorece el fortalecimiento de capacidades del docente formador, evidenciándose sus aprendizajes en la implementación de proyectos innovadores.
- La práctica pedagógica del docente formador, teniendo como eje un proyecto, permite articular la formación inicial y la formación del docente en servicio.

Como lecciones aprendidas se pueden destacar, que el Programa «En los zapatos del otro» solo aborda el conocimiento personal y la mediación de conflictos en el aula y falta abordar la mediación en otros contextos como con los padres de familia de los estudiantes y en el ámbito laboral con otros colegas.

Asimismo, se requiere de la creación de centros de Mediación de Conflictos en la propia institución de Formadores de Docentes.

6. Referencias bibliográficas

- Díaz, E. (2007a). Políticas de formación del docente en servicio en el IPNM. *Educatio Corde*, (3). <https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk02xRboo3kIDBFIRxdVaZA1PZPQv6w:1598897361304&source=univ&tbm=isch&q=REVISTA+EDUCATIO+CORDE+2007&sa=X&ved=2ahUKEwjVuOLqhMbrAhVB1lkKHQJZCVAQsAR6BAgKEAE&biw=1368&bih=657>
- Díaz, E. (2007b). *Proyecto de Transferencia: En los Zapatos del Otro*. Lima: IPNM.
- Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (2003). *Memoria anual: Más allá del Conflicto*. Lima: IPNM.
- Freire, P. (2004). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Ayllu.

Terapia comunitaria integrativa ante la crisis socio-sanitaria de la pandemia COVID-19: caso República Dominicana

Integrative Community Therapy in the Face of the Socio-Sanitary Crisis of the COVID-19 Pandemic: Case of the Dominican Republic

Rosaura Gutiérrez Valerio¹

Andrea Manjarres Herrera²

Resumen

Ante la pandemia del COVID-19, se hizo evidente la inexistencia de políticas de atención primarias para salud mental. Lo que hizo necesario fomentar mecanismos de contención emocional colectiva, como la terapia comunitaria integrativa (TCI) realizadas de manera virtual. En este estudio se retoman los datos de 15 ruedas (TCI), con un total de 612 participantes. El objetivo general es: Develar los procesos asociados al desarrollo de la TCI ante la pandemia: caso República Dominicana.

El método fue mixto, describiéndose datos estadísticos del perfil de los participantes, que fueron recolectados vía Google formularios, y realizando análisis por categorías de los diarios de campo del equipo investigador. La principal conclusión es que la TCI representa un espacio significativo para la resiliencia y empoderamiento de los participantes, quienes en su mayoría son mujeres. La mitad de ellos han asistido a terapia psicológica antes. Las emociones más expresadas en las ruedas vinculantes fueron, la tristeza y el miedo, asociadas al contagio y los procesos de duelo.

Palabras clave: terapia comunitaria integrativa, resiliencia, recursos de afrontamiento.

Abstract

Once the COVID-19 pandemic was faced, the lack of primary care policies for mental health became evident. Making necessary to promote mechanisms for collective emotional containment, such as integrative community therapies (ICT) carried out virtually. In this study, data was taken from 15 (ICT) sessions, with a total of 612 participants. The general objective was: To unveil the processes associated with the development of ICT while facing the pandemic: the case of the Dominican Republic. The applied method was mixed, using descriptive statistical data to profile the participants, which was collected via Google forms; and also performing analysis by categories gathered from the field diaries of the research team. The main conclusion is that ICT represent a significant space for the resilience and empowerment of the participants, who are mostly women, half of them have already attended psychological therapy before. The most expressed emotions in the sessions were sadness and fear, associated with contagion fear and the grieving process.

Keywords: integrative community therapy, resilience, coping resources.

¹ Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Urania Montás, República Dominicana. ORCID ID 0000-0001-9920-1723 rosaura.valerio@isfodosu.edu.do

² Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana. ORCID ID 0000-0001-8062-8145, amanjarres95@uasd.edu.do

1. Introducción

Es evidente que la crisis sociosanitaria que desató la pandemia COVID-19, mostró la vulnerabilidad no solo de atención hospitalaria, sino de la misma atención primaria y de contención socioemocional que amerita todo ser humano para enfrentar una crisis. A sabiendas que las crisis traen consigo los desafíos con los que cuenta la especie humana para resistir, es importante que las instituciones de Educación Superior, dentro de las mismas estructuras en las que son creadas, cuenten con estrategias que puedan estar disponibles para la población en materia de extensión universitaria.

Es en ese sentido, la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Urania Montás de San Juan de la Maguana, en convenio con la Asociación Dominicana de Profesionales de la Psicología (Asodopsi), articulan un proyecto de contención comunitaria para el manejo de crisis frente al duelo, denominadas «Ruedas por la vida *online*» cuya principal herramienta fue la denominada: Terapia Comunitaria Integrativa. El objetivo general de esta propuesta de apoyo fue: Develar los procesos asociados al desarrollo de la TCI ante la pandemia: caso República Dominicana. Los objetivos específicos: Describir el perfil socioeconómico de las personas que deciden participar en TCI. Identificar los temas expuestos en las ruedas por los participantes de la TCI. Describir los recursos y estrategias de afrontamiento expuestos por los participantes de TCI. En el presente estudio se exponen los datos de 15 ruedas desarrolladas con un total de 612 participantes.

2. Fundamentación teórica

Desde la declaración de *Adelaida*, promulgada en la Segunda Conferencia Internacional de Promoción de la Salud realizada en Australia en 1998, la equidad de la promoción de la salud de la población es un aspecto a tomar en cuenta para la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Barreto, 2015. p. 281). Existen diferentes determinantes sociales de la salud tales como: desigualdad social, ambiente de trabajo, desempleo, dependencia, apoyo social, alimentación, estrés, entre otros, que destaca la misma OMS, los cuales son necesarios tomar en cuenta para la ejecución de políticas públicas.

Es de esperar que una situación de crisis como la vivida a nivel mundial coloca a la población en un alto estado de vulnerabilidad ante lo desconocido, propiciando un clima psicosocial un tanto caótico, desorganizado, en donde muchas emociones son develadas y a veces mal canalizadas. Uno de estos determinantes sociales presentes en esta pandemia es el estrés generado por el confinamiento y las muertes de seres cercanos y, en ese caso, la terapia comunitaria tiene su eficacia en que se crea un «tejido común en el cual las personas se reconocen a sí mismas y al otro, como un ser semejante, en un lugar de pertenencia y de construcción de identidad» (Valarezo, 2017, p. 369).

La terapia comunitaria integrativa (TCI), de acuerdo a Barreto (2015, p. 39), es vista desde el mismo sentido de la palabra Terapia que se deriva del griego «*therapeia*», que quiere decir

acoger, ser caluroso en la bienvenida, servir, atender, siendo entonces el que dirige la terapia, un terapeuta que posibilita el encuentro de manera cálida, empática, simple y serena.

Es comunitaria porque en sus dos raíces «Común» y «Unidad», permite que aquellas personas que tienen algo en común las identifica para tocar la similitud de sus situaciones y en ese mismo orden, es integrativa, pues para la solución de un problema, situación o emergencia social se necesita ineludiblemente de la fuerza colectiva en la construcción de redes que movilicen la fuerza cultural del pueblo o la región en pos de soluciones conjuntas. Una última palabra que sostiene este trabajo es la sistémica, pues las crisis a nivel general, así como el sufrimiento y problema humano, solo podrán ser resueltos si se entienden que se entretujan a un colectivo como parte de las redes relacionales que interactúan de manera efectiva o no tan efectivas para sostener o resolver los detonantes que aquejan esos problemas (Lazarte, 2011). De acuerdo a Barreto (2015, p. 40), creador de la TCI, «si el sufrimiento humano deriva de un contexto social, económico y político, las respuestas deben ser también sistémicas».

La práctica de la terapia comunitaria integrativa (TCI), permite evidenciar cómo «la comunidad actúa donde la familia y las políticas sociales no actúan» (Barreto, 2015, p. 40). La TCI ha sido aplicada y trabajada en varios países, con distintas comunidades, múltiples culturas, y en el abordaje de diferentes problemáticas, obteniendo muy buenos resultados y aportando a la construcción de saberes no solo para la comunidad, sino también para quienes trabajan junto a ella. «Ambos se benefician: la comunidad al generar autonomía e inserción social y los profesionales al curarse de su autismo institucional y profesional; así como de su centralismo académico» (Zambrano y Dávila, 2018, p. 49).

La experiencia acumulada en distintos contextos, en el que se incluye el universitario tanto dentro como fuera, utilizando la práctica de extensión o vinculación con la comunidad, utilizando la estrategia de la TCI apropiada como «Rueda Vinculante» (Gutiérrez et al., 2016; Gutiérrez et al. 2016; Gutiérrez y Leiva, 2017; Leiva y Gutiérrez, 2018; Gutiérrez et al., 2020), permite inferir del significado positivo que las personas construyen a raíz de estar juntas para compartir el sufrimiento humano. Tal como muestran los resultados de las primeras 100 ruedas de terapias realizadas de manera *online* a raíz de la pandemia.

Los vínculos de solidaridad y afectivos se manifiestan en la medida que la terapia comunitaria empieza a generar redes. Estos vínculos se evidencian específicamente ante situaciones que engloba el colectivo, tal cual el momento presente que vive la humanidad frente a la pandemia. Se parte de la premisa que, ante una emergencia colectiva en donde las políticas públicas no pueden dar respuestas a las demandas, bien sean, socioeconómicas, sanitarias y psicoafectivas, se precisa el acompañamiento de cercanos y es justo en ese momento donde las ruedas vinculantes (TCI), hacen espacios para permitir la escucha del sufrimiento colectivo y salir del problema para la búsqueda de acciones comunitarias. En ese sentido, «las redes sociales permiten el ejercicio de la solidaridad en situaciones diversas, principalmente cuando hay amenazas, riesgos, accidentes, colectivos o individuales». Lazarte y Ferreira (2017, p. 374). Estos autores plantean la terapia comunitaria integrativa como «estrategia de movilización, participación e inclusión social» (p. 375). En el encuentro las personas expresan sus emociones, encuentran alivio y se dan cuenta que no están solos en su mundo, sino que otras

personas viven igual situación y además han encontrado recursos que pueden compartir. Tal cual señalan Barreto et.al., (2020, p. 105), «las técnicas de las TIC virtuales se convirtieron en una red de apoyo por infundir esperanza a las personas en confinamiento social.

3. Metodología

El estudio es de tipo mixto, debido a que utiliza datos cualitativos y cuantitativos. En esta investigación se retoman los datos de 15 ruedas vinculantes realizadas vía Zoom de mayo a julio del 2020. La mayoría de la población es dominicana, pero participaron otros países latinoamericanos, en especial Ecuador, Brasil, Argentina y Colombia. Cabe aclarar que, se les permitió asistir a varias ruedas (TCI) si lo deseaban, dado que la convocatoria era abierta, utilizando redes sociales y grupos de Whatsapp, y hecha vía institucional.

Instrumentos

Encuesta estructurada *online*, que consta de doce preguntas, las primeras son datos socio-demográficos (sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, lugar donde vive, con quién vive), y otros ítems indagando acerca del impacto de la pandemia, específicamente eventos altamente estresantes vividos en ese momento. Finalmente, conocer si había recibido apoyo psicológico anteriormente.

Diarios de campo que fueron realizados por el equipo investigador, donde se retomaron entre otros aspectos los temas propuestos por los participantes, los recursos y estrategias de afrontamiento de los mismos ante las situaciones planteadas.

Procedimiento

Es importante destacar que los participantes firmaron un consentimiento informado.

Al total de los asistentes, a 612 se les solicitó de manera voluntaria que llenaran una encuesta *online*, enviada vía Google Drive, de los cuales 142 personas la llenaron.

Otro instrumento utilizado para la recolección de información para el análisis de datos cuantitativos fue la estadística descriptiva, y en el caso de los relatos, análisis del contenido.

4. Resultados

Perfil socioeconómico

De los 142 participantes, 88 % son mujeres y el 22 % son hombres, con edades comprendidas entre los 16 a 69 años, con una edad promedio de 34.9 años. Con relación a su estado civil, el 47.2 % eran solteros, 29.6 % casados, 13.4 % unión libre y 8.6 % divorciados. En su mayoría (56.3 %) de las personas tenían educación universitaria y 30.3 % posgrados.

Pese a la crisis sociosanitaria, el 80.3 % de las personas cuentan con los recursos económicos. Otros aspectos interesantes son los siguientes:

Gráfico 1
Temas relevantes

Señale las situaciones por la que está atravesando debido al virus

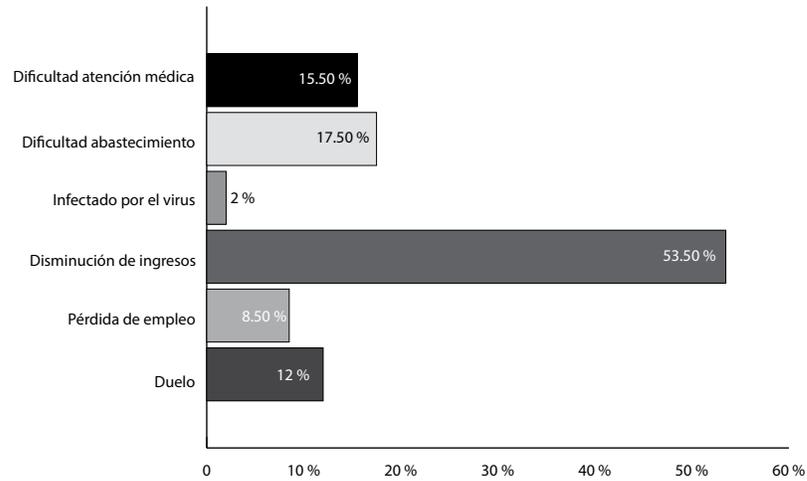


Gráfico 2
Temas de las Ruedas

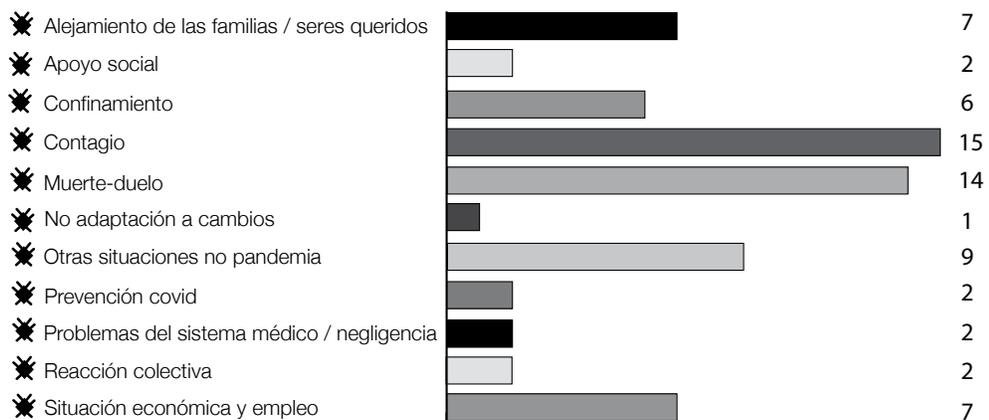
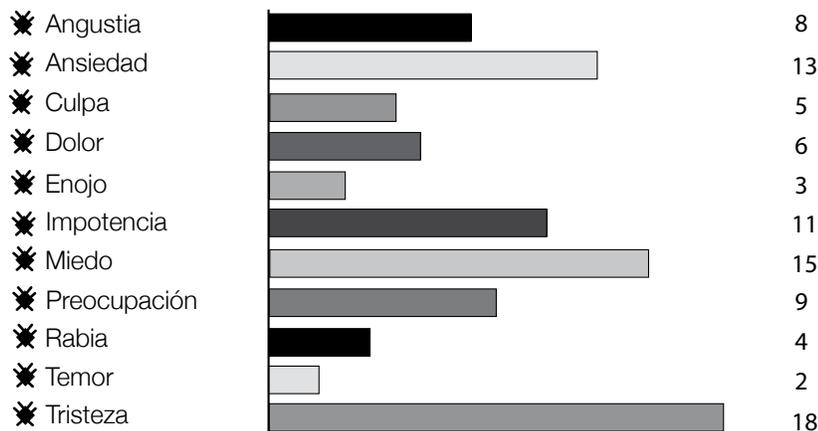


Gráfico 3
Emociones presentes en las ruedas



Recursos y estrategias (Perlas)

- Recursos individuales: resiliencia, introspección, desarrollo espiritual, meditación, gestión emocional.
- Recursos sociales: activación de redes de apoyo familiar, amistades, trabajo y demás grupos sociales, aunque sea haciendo uso de la tecnología (virtual). Participación en la TCI.

5. Conclusiones

Las mujeres están más abiertas a buscar apoyo y ayuda profesional.

La situación más común, altamente estresante, es la disminución de los ingresos. Aunque a la vez la mayoría de las personas tienen los recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, este es uno de los determinantes de la salud. Pues, no basta con tener un empleo; debe contar con los recursos necesarios de buen ingreso y estabilidad. A la falta de algunos de estos elementos se desencadenan problemas que alteran la salud de los individuos como: la ansiedad, insomnio, estrés, además de otros síntomas físicos como, hiperglucemia, hipertensión, alergias, cefalea, entre otros.

De acuerdo a Barreto (2015), en la participación en las ruedas vinculantes, las personas comparten su sufrimiento, exponiendo desde su punto de vista los recursos que ha utilizado. Sin embargo, con las historias de los participantes, estos recursos son ampliados y a la vez se pone de manifiesto que otros tuvieron vivencias similares y que pudieron afrontarlos de manera resiliente.

Se muestra apertura de las personas para hablar en un contexto de contención grupal. Tal cual señalan Gutiérrez et al., (2020, p. 102) citando a (Silva Suárez et al., 2017, p. 11), «La transformación de lazos comunitarios hacia vínculos solidarios con el fin de la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades». Las personas al no sentirse juzgadas, ni interpretadas, se permiten de manera contenida por el grupo, expresar el sufrimiento que le aqueja.

Las personas están vivenciando fuertemente la ansiedad, tristeza, miedo y preocupación, asociados al virus: el contagio, muertes, y las consecuencias que esta crisis sociosanitaria, en términos de la disminución de los ingresos, sobrecarga laboral y académica. Al igual que el fuerte impacto, con el distanciamiento físico con familiares y amigos. Estos hallazgos son semejantes a los expuestos por Barreto y Filha (2020), en donde la población participante en más de 15 países y cuatro idiomas, señaló sentir miedo, ansiedad, impotencia, soledad. Según exponen los autores, el miedo aparece asociado a varias situaciones: miedo a contagio, miedo a perder a un familiar y no poder acompañar.

Estas primeras aproximaciones, colocan a la humanidad en una condición semejante, en la cual, sin fronteras y nacionalidades se ha evidenciado la vulnerabilidad para la enfermedad y la muerte, y con ellas las emociones que todo sujeto está llamado a sentir, por su condición de humano. Se puede concluir que, tal cual como lo plantea la terapia comunitaria integrativa, (Barreto, 2015) el apoyo social, brinda la oportunidad de un sentimiento de pertenencia, no solo a un gremio o población específica, sino más bien a una comunidad que enfrenta sufrimiento, por lo que, el participar en las ruedas vinculantes, fomenta el vínculo solidario, la empatía y la resiliencia.

En la medida que las personas ven soluciones a sus problemáticas en la comunidad, se facilitan los procesos de empoderamiento que llevan a la acción social, que sostiene en momentos de crisis. Por tal razón, este es un tema pendiente que el Sistema de Educación Superior de la República Dominicana, necesita traer a la mesa de trabajo y con ello afianzar buenas prácticas que permitan articular los conocimientos curriculares impartidos en aula, con las acciones comunitarias.

6. Referencias bibliográficas

- Barreto, A. (2015). *Terapia comunitaria integrativa Paso a Paso*. Quito: Muyumpa.
- Barreto A., Filha, M., Silva, M., & Di Nicola, V. (2020). Terapia comunitaria integradora en el momento de la nueva pandemia de coronavirus en Brasil y América Latina. *Psiquiatría Social Mundial*, (2). http://www.worldsopsychiatry.org/temp/WorldSocPsychiatry22103-5010229_135502.pdf
- Gutiérrez, R., López, E., Pereira, E., Campaña, E., Soria, S., & May, T. (2016). Ruedas vinculantes como espacio de inclusión en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica, Puyo, Pastaza, Ecuador. *Temas em Educação e Saúde*, 12(1), 97-107. <https://doi.org/10.26673/tes.v12i0.9816>

- Gutiérrez, R., Ángel, O., Ramírez, A., Pereira, E., & Campaña, E. (2016). Impacto de las Ruedas vinculantes en el contexto universitario. *Temas em Educação e Saúde*, 13(2), 335-347. <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9599>
- Gutiérrez, R. y Leiva, J. J. (2017/2018). El Desarrollo pedagógico intercultural en un proyecto de cooperación internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, (26), 11-22. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5349>
- Gutiérrez, R., Virgilio, V., Moreno, N., & Maruri, C. (2020). Herramientas pedagógicas innovadoras en el Recinto «Urania Montás», San Juan de la Maguana, República Dominicana. *International Journal of New Education*, 3(1), 100-115. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8511>
- Lazarte, R., & Ferreira F. M. (2017). Terapia comunitaria integrativa y redes sociales/Integrative Community Therapy and Social Networks/Terapia comunitaria integrativa e redes sociais. *Revista Uruguaya de Enfermería*, (12).
- Valarezo, M. (2017). La terapia comunitaria integrativa como herramienta eficaz en situaciones de desastres naturales. *Revista PUCE*, (105), 365-384. DOI: <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.110>
- Zambrano, C., & Dávila, S. (2018). «La Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica: experiencias sociocomunitarias y aprendizajes de su aplicación en Ecuador, Argentina y Chile». *Trenzar*, 1(1), 48-64. <http://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/3/7>

Eje 2

Procesos didácticos y de aprendizaje
en Ciencias y Humanidades



La excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias en el Nivel Superior

The Educational Excursion as Teaching-Learning Strategy for the Competencies' Development in the Undergraduate Level

Damaris Álvarez-Felipe¹

Pedro Ventura²

Carmen Rodríguez³

Resumen

El presente artículo expone la sistematización de la práctica docente respecto a la experiencia de la excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en República Dominicana. Su objetivo es impulsar la implementación de la excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes del nivel superior propiciando con ello la gestión efectiva de buenas prácticas pedagógicas. Su metodología implica la investigación-acción educativa sustentada en la observación participante, entrevista no estructurada y encuesta. Esta estrategia permite que los estudiantes logren un aprendizaje significativo por medio de su inclusión en los entornos referentes al tema de estudio. Esto se refleja en el desarrollo de competencias de una forma dinámica e innovadora, las cuales les ayudan a desenvolverse en lo personal y profesional.

Palabras clave: competencia, excursión educativa, estrategia, sistematización de práctica docente.

Abstract

This article exposes the systematization of teaching practice based on the experience of the educational excursion as a teaching-learning strategy at the undergraduate level in the Dominican Republic. Its objective is to impulse the implementation of the educational excursion as a teaching-learning strategy for the development of competencies in the undergraduate students propitiating with it the effective management of good pedagogic practice. Its methodology implies the educative action-investigation supported in the participant observation, non-structural interview, and survey. This strategy permits the students to achieve significant learning through their inclusion in the environments related to the topic in the study. This is reflected in the development of competencies in a dynamic and innovative form, which help them to evolve in the personal and professional.

Keywords: competency, educational excursion, strategy, systematization of the teaching practice.

¹ UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, <https://orcid.org/0000-0003-3841-309X>, damarisalvarez@f.uapa.edu.do

² UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, <https://orcid.org/0000-0001-8636-9703>, pedroventura@uapa.edu.do

³ UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, carmenrodriguez@f.uapa.edu.do

1. Introducción

La sistematización es un proceso que implica la estructuración de esquemas en función de los resultados logrados en beneficio de la acción educativa. Esta permite la comprensión de las experiencias ejecutadas e identificación de sus resultados en relación al logro de las competencias desarrolladas por los estudiantes en función de su experiencia con los factores que intervienen para propiciar su difusión (Iovanovich, 2003). En este sentido se ha enfocado el presente artículo, ya que presenta una propuesta para la sistematización de la práctica docente universitaria en base a la excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias sustentado en un estudio participativo realizado sobre los cocolos de Samaná, República Dominicana.

El objetivo del presente artículo se centra en impulsar la implementación de la excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias en los estudiantes del nivel superior propiciando con ello la gestión efectiva de buenas prácticas pedagógicas.

Toda práctica pedagógica debe propiciar un protagonismo del educando que le permita construir el significado en función de las competencias logradas. En este sentido, la excursión educativa como estrategia permite a los estudiantes experimentar, tomar iniciativas, responder sus preguntas y generar otras, gracias a una docencia promisorio que motive la investigación vía la inclusión en los entornos relacionados al tema en estudio. Esto reduce la brecha existente entre las teorías socializadas en el aula y la realidad encontrada mediante la experiencia de campo. La práctica formativa se sustentó en una investigación de los cocolos de Samaná; uno de los grupos culturales que han influenciado de forma significativa la identidad dominicana, pero esto no ha sido destacado en términos bibliográficos.

El aprender no es la repetición mimética de conocimientos (Sanmarti, 2007), como se impulsa desde la práctica docente tradicional. El desarrollo de competencias es producto de la innovación del proceso formativo donde el educando se conecte mediante su inclusión en el ambiente, y la excursión educativa lo propicia.

2. Fundamentación teórica

La sistematización de una práctica formativa determinada implica un diario de experiencia con los componentes teórico-prácticos que permita a los sujetos comprender y explicar los contextos y fundamentos positivos y problemáticos que expone la experiencia (Lara, 1994). Dicho proceso motiva la transformación y evaluación de la práctica pedagógica respecto al ejercicio que vincula la acción, experiencia y reflexión en función de la puesta en marcha de las competencias.

El proceso pedagógico expone a los discentes a desarrollar las competencias expuestas en los programas en el marco de la temática a tratar (Richards, 2017), y otras que van surgiendo por la característica de flexibilidad, que de por sí estos tienen. La excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje dinamizadora del accionar pedagógico permite la exploración del tema en diferentes escenarios y con una gran diversidad de recursos didácticos

(Hughes y Codesa, 2013). Esta (estrategia) permite constatar si las explicaciones en las escuelas concuerdan con lo encontrado en los ambientes, ya que no siempre coinciden, y evita que las creencias y sentimientos obstaculicen el aprendizaje significativo (Sanmarti, 2007). La educación no debe limitarse al aula, ya que la mejor forma de integrarse en la sociedad es involucrándose en sus entornos (Montera-Pedreira, 2011).

La excursión educativa forma parte de aquellas prácticas pedagógicas que esquematizan acciones e intercambio de saberes entre los principales agentes que interactúan en el proceso y la temática en estudio en su contexto. Esto propicia que las prácticas docentes se sustenten en los contextos característicos del programa de estudio (Richards, 2017), necesidades encontradas y surgidas, propósitos y creatividad. La excursión educativa es una estrategia que propicia el uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos que, luego de organizarse y analizarse, permiten contrastar la experiencia áulica con los hallazgos en los entornos. Por tanto, promueve un accionar propositivo generador de competencias que contribuyen en el desarrollo de los sujetos involucrados en sus respectivos ambientes.

Referente a la excursión educativa, Nieto (s/f) plantea que esta influye en la formación social y moral de quienes participan al proveer una convivencia más íntima y prolongada que en el centro educativo a causa de las múltiples ocasiones de actuación e integración en el grupo. Esta requiere de una apertura e integración con los demás y una planeación que garantice las competencias propuestas a desarrollar. Pulgarín (2000), considera varios aspectos para su implementación efectiva, como la revisión bibliográfica, definición de la ruta, visita previa de los docentes a los espacios, aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos en los escenarios, y el análisis de los datos presentados por medio de informes y otros proyectos que complementan y contrastan con la búsqueda bibliográfica realizada previamente.

La excursión educativa es una estrategia de pensamiento crítico-reflexivo que fomenta en el estudiante el desarrollo de competencias al clarificar contenidos, observar, describir, clasificar, comparar, seleccionar, deducir para la producción de ideas, enfoques y formas de orientar un trabajo de forma diferente, ya que:

aprender en el terreno, y, sobre todo, aprender a educar en el terreno, es una experiencia que implica un gran desafío físico y mental. Es necesario considerar y desarrollar el excursionismo como una manera de enseñar y más aún, una manera de promover oportunidades de aprendizaje que aprovechen las opciones que ofrece la naturaleza vivida. (Gouveia, Valle y Lozada, 2009. p. 101).

La excursión educativa motiva al docente a innovar las actividades y su ejecución en el aula propiciando un cambio en la metodología de enseñanza (Martínez-Pachón y Téllez-Acosta, 2015). Estas innovaciones inciden en el desarrollo de las competencias de los discentes al contrastar lo teórico con lo procedimental como resultado de un análisis de sus acciones que le motiva a una participación activa en el proceso formativo. Hughes y Codesa (2013), exponen que estos pierden temor a los contenidos curriculares luego de su participación en los

entornos relacionados al tema. Esto genera una actitud favorable en los discentes, lo que se refleja en el desarrollo de las competencias por su asimilación de información y la experiencia saber-hacer mediante un contexto real (Martínez-Pachón y Téllez-Acosta, 2015), lo cual implica la capacidad para realizar una tarea de la vida diaria o profesional acorde a estándares de rendimiento definidos y evaluados en situaciones específicas.

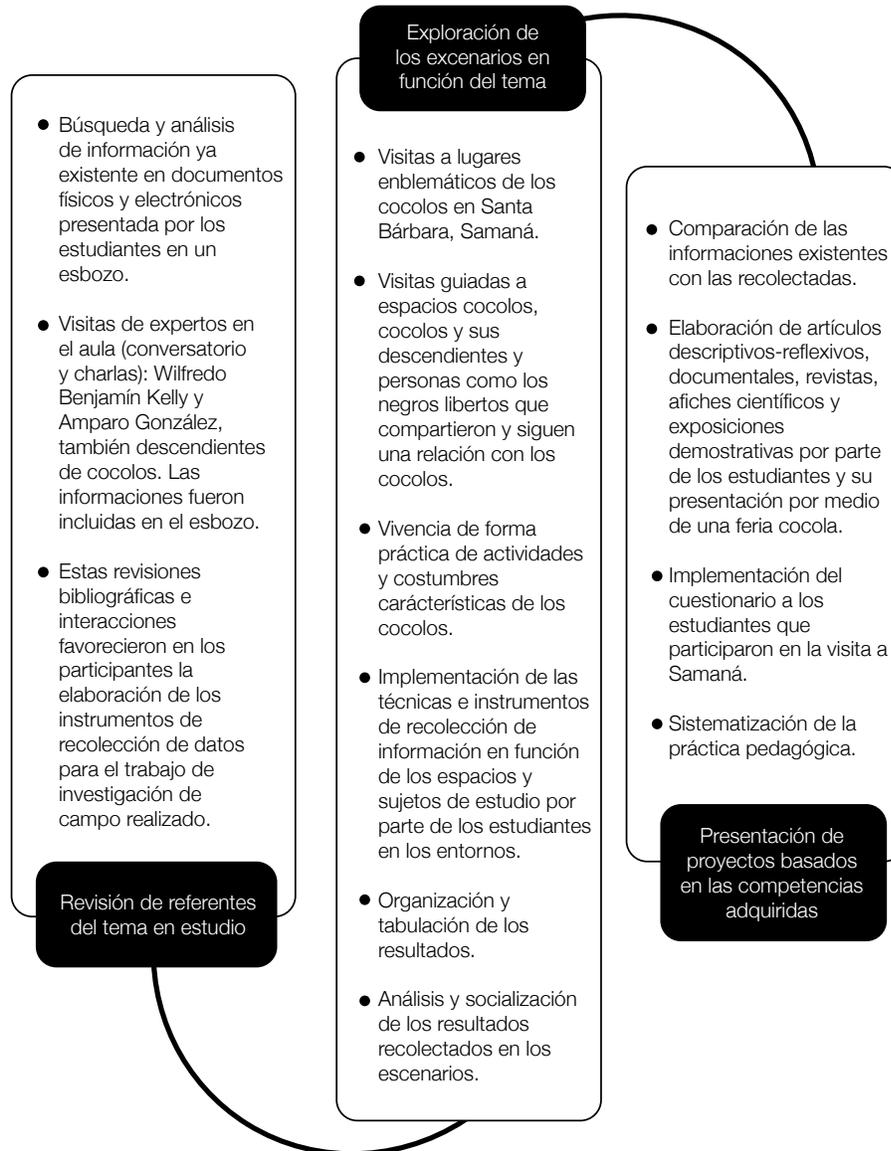
3. Metodología

El estudio realizado expone una experiencia pedagógica basada en la metodología de investigación-acción educativa permitiendo al docente investigar al mismo tiempo que enseña. Esto motiva la incursión de cambios para una práctica más efectiva que optimice los resultados por la transformación que se propicia durante el proceso formativo (Restrepo-Gómez, 2004). Esta experiencia usó la observación participante, ya que los docentes-investigadores participaron en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades que conformaron parte de la excursión educativa como estrategia. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio (2014), exponen que el proceso de recolección de datos implica una serie de procedimientos para reunir información. A tal efecto, dentro de las técnicas están la observación, entrevista no estructurada y encuesta. Respecto a los instrumentos, se emplearon los registros anecdóticos y el cuestionario, el cual fue de siete preguntas cerradas por tener categorías de respuestas y una abierta por no constar con alternativas.

En los anecdotarios se registró lo observado por los docentes en las sesiones formativas ejecutadas antes, durante y después de la visita realizada a los entornos, concluidos la revisión bibliográfica del tema, los conversatorios en las aulas con expertos y los talleres de redacción de instrumentos como cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo y registros anecdotarios para que los estudiantes recolectaran datos durante la visita a los cocolos, sus descendientes y personas que han convivido décadas con ellos, como los negros libertos oriundos de Estados Unidos. Luego, los estudiantes tabularon los datos para analizarlos propiciando la elaboración de proyectos como artículos, revistas, afiches científicos, degustaciones y exposiciones demostrativas presentados en una feria organizada por los estudiantes junto a los docentes.

Las informaciones registradas en los anecdotarios de los docentes y las del cuestionario aplicado a los estudiantes se organizaron y tabularon para su posterior análisis. Para ello se implementó la codificación, debido a que se utilizó la observación participante y comentarios de los estudiantes (Babbie, 2008). La población participante, constituida por tres grupos de clases de diferentes carreras y que cursaban su última asignatura, fue de 42 personas, de los cuales 40 participaron de la visita a Samaná. El cuestionario fue implementado de forma digital. No obstante, solo 35 lo completaron, siendo este el 87.5 % de la población que participó en la visita.

Gráfico I
Desarrollo de la metodología implementada
Presentación gráfica de lo realizado a partir de la práctica pedagógica en el aula



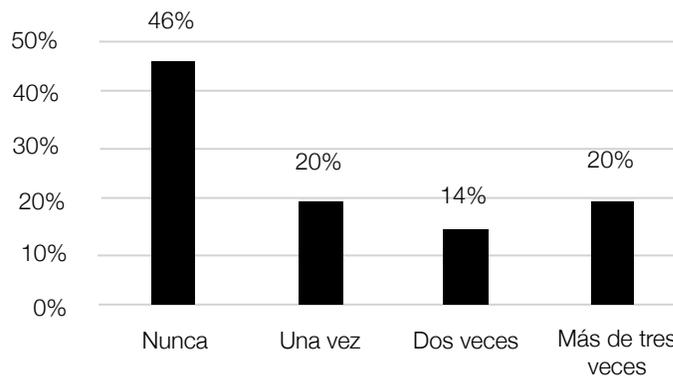
La metodología presentada permitió los resultados que se exponen a continuación.

4. Resultados

Los resultados expuestos son en base al cuestionario aplicado a los estudiantes que visitaron a Samaná y los registros anecdóticos de los docentes.

Resultados basados en el cuestionario implementado a los estudiantes

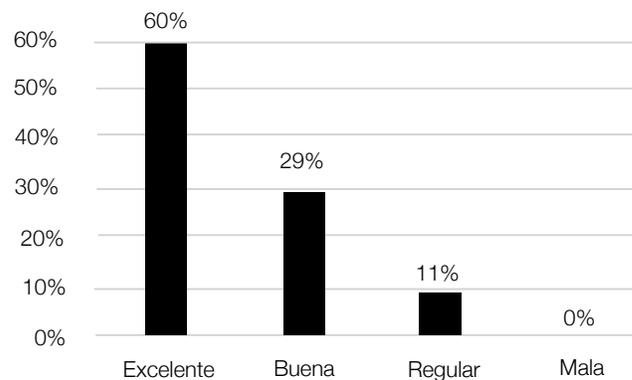
Gráfico 2
Frecuencia en que los participantes han visitado Samaná



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 46 % de los estudiantes encuestados expone que nunca había visitado a Samaná y 20 % solo la había visitado una vez.

Gráfico 3
Valoración a nivel general de la experiencia en función de la visita a Samaná

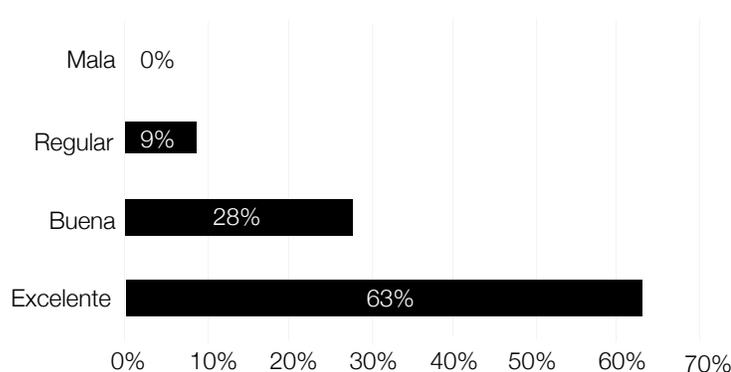


Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 60 % de los estudiantes encuestados valora como excelente la actividad de exploración de los escenarios y 29 % la considera buena. Los comentarios de algunos estudiantes lo sustentan:

La visita a Samaná ha favorecido a los equipos con informaciones de primera mano que complementa su investigación. Fue muy innovadora, de la cual pudimos adquirir conocimientos y aclaraciones de dudas acerca de lo que son los cocolos de Samaná. Una investigación para ser completa necesita de la investigación de campo, como lo fue esta. Deberían realizarla en otras asignaturas. Seguir realizando este tipo de actividades, ya que son muy novedosas e instructivas.

Gráfico 4
Valoración de la visita a Samaná respecto al aprendizaje logrado

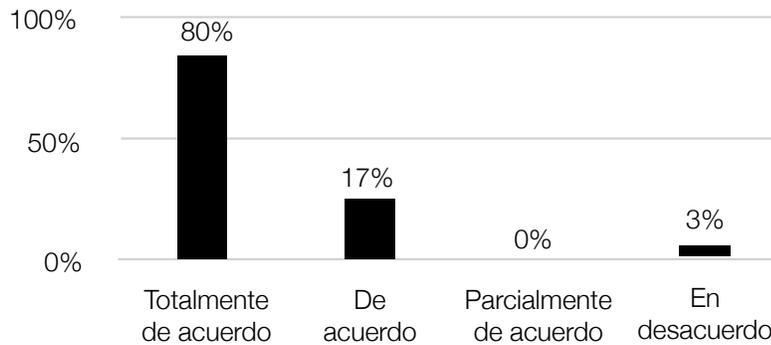


Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 63 % de los estudiantes encuestados valora como excelente el aprendizaje logrado mediante la visita a Samaná y 28 % expone buena. Los comentarios expuestos en el apartado anterior de esta sección lo sustentan, al igual que el siguiente:

Las prácticas de campo son muy importantes y ofrecen grandes conocimientos a los participantes, creo que se deben implementar en los programas de estudios como Geografía para que los participantes obtengan un conocimiento más profundo sobre su país.

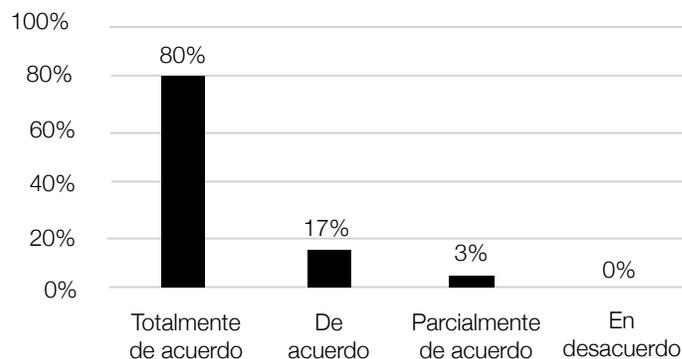
Gráfico 5
Reforzamiento de los conocimientos desarrollados en el programa de la asignatura



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 80 % de los estudiantes encuestados consideró estar totalmente de acuerdo con que la visita a Samaná reforzó los conocimientos desarrollados en la asignatura y 17 % indicó de acuerdo. Por lo que la casi totalidad expone que la actividad influye en el desarrollo de los conocimientos. Los comentarios anteriores lo sustentan.

Gráfico 6
Conveniencia de este tipo de actividades en otras etapas de la carrera

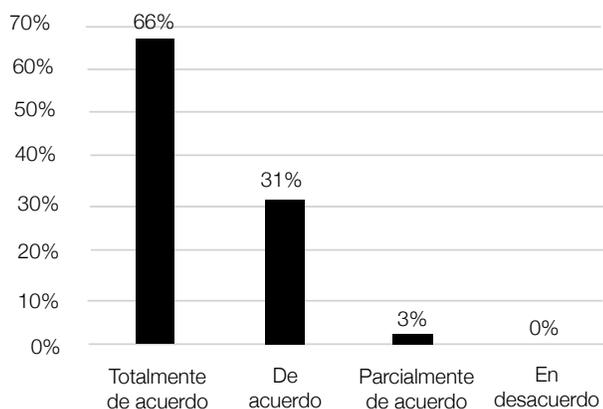


Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 80 % de los estudiantes encuestados expone que está totalmente de acuerdo con que esta actividad se realice en las diferentes etapas de la carrera, 17 % expone de acuerdo y 3 %

parcialmente de acuerdo. La totalidad de los encuestados expone la necesidad de incluir este tipo de actividad en otras asignaturas. Comentarios anteriores lo sustentan.

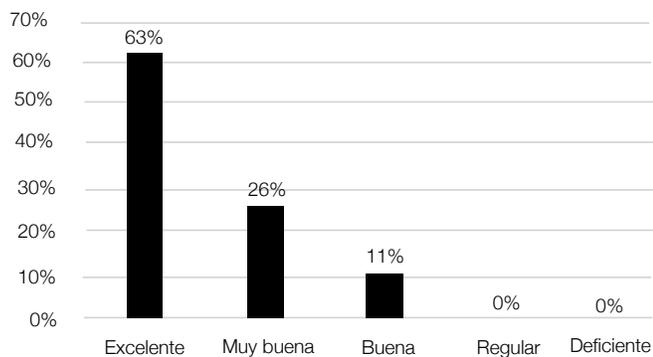
Gráfico 7
Este tipo de actividad sirve para desenvolverse en situaciones de la vida personal y profesional



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 66 % de los estudiantes encuestados expuso estar totalmente de acuerdo en que este tipo de actividad le sirve para desenvolverse en situaciones de la vida personal y profesional, 31 % de acuerdo y 3 % parcialmente de acuerdo.

Gráfico 8
Motivación y disposición de los estudiantes en relación a la visita a Samaná

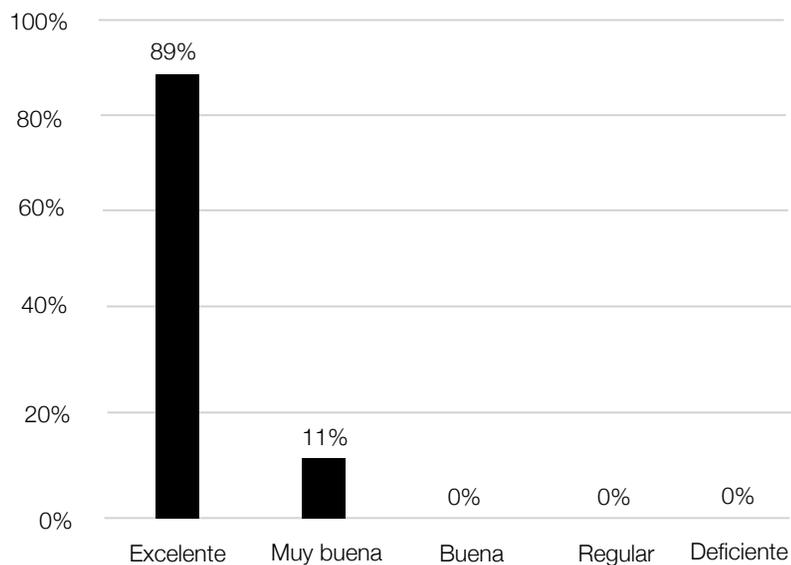


Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 63 % de los estudiantes encuestados expuso que la motivación y disposición en relación a la visita a Samaná como excelente, 26 % muy bueno y 11 % bueno respecto a la actividad. La valoración sobre la actividad y el aprendizaje logrado lo muestra. El siguiente comentario, al igual que los ya expuestos, lo sustentan:

Esta fue una experiencia de no olvidar y muy innovadora con la cual pudimos adquirir conocimientos y aclarar dudas, ya que este tipo de actividades son muy novedosas e instructivas.

Gráfico 9
Involucramiento de los docentes durante la actividad



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes.

El 89 % de los encuestados expone que el involucramiento de los docentes durante la actividad fue excelente y 11 % muy bueno. El siguiente comentario lo expone:

«Excelente excursión y buen manejo de los facilitadores».

Resultados basados en los registros anecdóticos de los docentes

1. Las informaciones disponibles del tema eran limitadas en fuentes y contenido.

2. Los estudiantes sentían un alto grado de apatía por el tema antes de realizar la visita a Samaná. Esta situación cambió radicalmente luego de la visita y tener contacto con los cocolos, descendientes y relacionados y realizar actividades que los conectaron de forma práctica con sus costumbres, creencias y estilo de vida.
3. La calidad de la participación oral y escrita de los estudiantes mejoró significativamente luego de la visita a Samaná. Evidenciado esto en las calificaciones logradas antes y después de la misma.
4. Reconocimiento tangible de las características que la identidad dominicana tiene como herencia de la cultura cocola por parte de los estudiantes y docentes.
5. Los docentes y discentes reconocieron cuáles informaciones de las revisadas antes de la visita difieren de las obtenidas por la revisión bibliográfica.
6. Los docentes se formaron más en relación al tema mejorando la calidad de la retroalimentación realizada a los proyectos de los estudiantes.

5. Conclusiones

En relación a la excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se presentan las conclusiones siguientes:

1. La excursión educativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje permite desarrollar las competencias propias del programa de estudio, al dar acceso a quienes participan a obtener informaciones de primera mano de forma escrita, oral y práctica, propiciándose así un aprendizaje significativo. Esto como resultado de la interacción directa con cocolos, sus descendientes, personas relacionadas a ellos como los negros libertos al cuestionarles sobre sus ancestros, observar su modo de vida, degustar sus alimentos y bebidas y practicar actividades propias de dicho grupo logrando despejar dudas y conocer aspectos no disponibles en la bibliografía.
2. La gran mayoría de los estudiantes mostraron un alto nivel de satisfacción con la actividad y estimaron como significativo el aprendizaje logrado al desarrollar competencias que les permiten desenvolverse en lo personal y profesional. Por lo que recomendaron replicarla en otras asignaturas y en diversas etapas de la carrera.
3. Los estudiantes hicieron contribuciones documentales de forma objetiva y basadas en evidencias científicas expuestas mediante artículos descriptivos, documentales, revistas, afiches científicos y exposiciones demostrativas expuestos en una feria. La mejora en la calidad del aprendizaje logrado se reflejó en las producciones expuestas y en la optimización de los resultados de las evaluaciones realizadas después de la visita a Samaná, superando estos los logrados antes de la misma.
4. La excursión educativa ha sido valorada por la gran mayoría de los estudiantes como una estrategia innovadora que dinamiza de forma práctica el proceso pedagógico al realizar visitas en los escenarios relacionados al tema de estudio.

5. La excursión educativa es una estrategia de enseñanza-aprendizaje dinamizadora e innovadora que convierte los conocimientos vistos en aula en competencias cuando se desplazan a los espacios relacionados al tema.
6. Temas que tienen una fuente de información efímera y poco estudiados, al igual que los considerados poco interesantes por el alumnado han de ser abordados mediante experiencias de campo que permitan su indagación.
7. Los docentes adquirieron experiencia de una forma práctica en el uso de la excursión educativa como estrategia didáctica. La misma favoreció la integración del equipo docente con los estudiantes dando paso a un mejor seguimiento del proceso investigativo y formativo al eficientizar aún más la calidad de la retroalimentación otorgada a cada asignación/proyecto realizado por los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Babbie, E. (2008). *The Basics of Social Research*. United States: Thomson Wadsworth.
- Gouveia, E. L.; del Valle Montiel, K., & Lozada, J. (2009). El excursionismo como estrategia didáctica para el aprendizaje significativo de la geomorfología en la educación superior. *Omnia*, 15(3), 97-11.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hughes, V., & Codesal, A. (2013). La Salida Educativa: una estrategia de enseñanza. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. Trabajo presentado en *II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén)*. Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.
- Iovanovich, M. (2003). *La sistematización de la práctica docente en EDJA*. OEI /Revista Iberoamericana de Educación.
- Jara, Oscar. (1994): *Para sistematizar experiencias*. San José, Alforja.
- Martínez-Pachón, D., & Téllez-Acosta, E. (2015). Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. Trabajo presentado en *IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Valencia.
- Montero-Pedrerá, A. (2011). Los paseos y excursiones escolares: una práctica higiénica de influencia anglosajona. En J. M. Hernández Díaz (Ed.), *Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010)* (pp. 251-259). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Nieto, M. (1965). Excursiones y Paseos Escolares. En *Anales* (pp. 34-39). Montevideo.
- Richards, J. C. (2017). Teacher identity in second language teacher education. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 139-144). New York: Routledge.
- Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Revista La Gaceta Didáctica*, 1(2), 1-7.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55.
- Sanmarti, N. (2007). *10 ideas claves, evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Nivel de comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria

Level of Reading Comprehension in Secondary Education Students

Rossanny López de Contreras¹

Eduardo Encabo Fernández²

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria. En este estudio se utilizó un método cuantitativo tipo encuesta, realizada en Bonao, República Dominicana. Una muestra compuesta por 90 estudiantes correspondientes al primer ciclo de Educación Secundaria con edades comprendidas entre 12 y 15 años. El instrumento utilizado fue una prueba de comprensión lectora para cada grado. El nivel de desarrollo presentado por los estudiantes está entre los primeros dos niveles, Insuficiente y Elemental. Las mayores debilidades se presentaron en el tercer grado con un 66.67 % de estudiantes en el Nivel I. Asimismo, el segundo grado presentó los mejores resultados, el 76.67 % de los estudiantes está en el Nivel II.

Estos hallazgos evidencian la gran necesidad de establecer políticas de mejoras educativas, procurando que los estudiantes puedan cerrar esta brecha de aprendizaje que coloca a la República Dominicana en los últimos lugares.

Palabras clave: enseñanza secundaria, lectura, calidad de la educación, capacidad lectora, literatura.

Abstract

Traducir al inglés el resumen. The objective of this investigation is to analyze the level of reading comprehension of the students of Secondary Education. In this study, a quantitative survey-type method was used, carried out in Bonao, Dominican Republic. A sample made up of 90 students corresponding to the first cycle of Secondary Education with ages between 12 and 15 years. The instrument used was a reading comprehension test for each grade.

The level of development presented by the students is between the first two levels, Insufficient and Elementary. The greatest weaknesses were found in the third grade with 66.67% of students in Level I. Likewise, the second grade presented the best results, 76.67% of the students are in Level II.

These findings demonstrate the great need to establish educational improvement policies, seeking that students can close this learning gap that places the Dominican Republic in last place.

Keywords: secondary education, reading, quality of education, reading ability, literature.

¹ Universidad de Murcia (España), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3963-6992>, correo electrónico: Rossanny.lopezc@um.es

² Universidad de Murcia (España), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2710-2368>, correo electrónico: edencabo@um.es

1. Introducción

Es un gran reto para el sistema educativo dominicano responder a las demandas actuales bajo los principios de calidad, pertinencia y equidad para los estudiantes, compromiso asumido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014), Bases de Revisión y Actualización Curricular (2016) entre otras normativas vigentes. La calidad en el sistema educativo dominicano puede evidenciarse en los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones realizadas a través de: los Estudios Comparativos Regionales, PISA y las Pruebas Nacionales. Los hallazgos obtenidos en estas evaluaciones y otros estudios realizados en el país en comprensión lectora no son los esperados.

Según Jiménez Pérez (2014) la comprensión lectora se define como «la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito» (p. 71). Existen tres niveles de comprensión lectora según la taxonomía de Bloom: nivel literal o comprensivo, nivel inferencial y nivel inferencial complejo o crítico (Alba R, J., Parrales S, C. & Iza, S. 2019).

En el marco de los resultados que obtienen los estudiantes en las diversas evaluaciones nacionales e internacionales son puntajes muy bajos en comprensión lectora; es necesario indagar más acerca de la problemática, con el propósito de que se establezcan políticas de mejoras concretas acorde al contexto de cada estudiante. En tal sentido, esta investigación tiene como objetivo principal analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria y su relación con las variables sociodemográficas.

2. Fundamentación teórica

2.1. Comprensión lectora

La práctica lectora es de vital importancia para el desarrollo de diversas habilidades, tales como: reconocimiento de palabras y enriquecimiento de su léxico, y con ello desarrollar su capacidad cognitiva para la cimentación de significado de textos (Heit, 2012). Para López Valero & Encabo Fernández (2013) la comprensión lectora y oral, al igual que la expresión, tienen como finalidad comprender e interpretar el texto construyendo una explicación personal y correcta. Para Durango Herazo (2017) la lectura «se convierte en uno de los temas más destacados de los últimos años por su importancia en los procesos de aprendizaje» (p. 158). El uso de estrategias metacognitivas favorece la comprensión lectora, al igual que la forma de abordar la lectura, el monitoreo y autoevaluación (Zhang & Wu, 2009). De igual manera, estas estrategias de lectura con sus siglas en inglés (MCRS) componen las bases fundamentales para el desarrollo del enfoque denominado Sirca (Gómez González, 2017).

Existen múltiples factores que inciden en la comprensión lectora, entre los que se encuentran: factores académicos, socioculturales y personales, como lo expresan Franco Montenegro, Cárdenas Rodríguez y Santrich Sánchez (2016), «existe una fuerte correlación entre las actividades realizadas en casa y el nivel de comprensión lectora. El planteamiento central al respecto es que la lectura en los primeros años es fundamental para promover tal habilidad» (p. 6). También existen otros factores para la comprensión de textos que están estrechamente

vinculados entre sí, tales como: factores de comprensión derivados del emisor (manejo del mismo código autor-receptor); factores de comprensión derivados del texto (legibilidad de letras, color, textura del papel, vocabulario, interés del autor, entre otros. Para Aristy-Escuder (2016) un factor influyente en el rendimiento en pruebas nacionales en los estudiantes es la importancia de que los niños tengan la oportunidad de cursar el Nivel Inicial.

El desarrollo de la competencia comunicativa se concibe como un conjunto de habilidades que favorece un mejor desenvolvimiento del ser humano ante situaciones comunicativas concretas. Según García Molina (2011, p. 18), es fundamental que se fomente en los estudiantes las competencias que «son indispensables para la comunicación eficaz». En el caso de la educación dominicana, el desarrollo de las competencias específicas de comprensión oral y escrita es un reto dada la implementación del diseño curricular actual.

En un estudio realizado por Bizama Muñoz, García Ferrero, Aqueveque, Arancibia Gutiérrez y Sáez Carrillo (2020) encontraron que la comprensión de textos informativos está asociada de forma significativa estadísticamente con la inteligencia fluida, inhibición y memoria de trabajo.

En el país se han realizado investigaciones con respecto a la comprensión lectora, una de ellas es la que realizó el Ministerio de Educación (2018) y el Instituto Dominicano de Evaluación de la Calidad Educativa. En este estudio participaron docentes del Nivel Inicial y primer ciclo de Educación Primaria; los resultados revelaron bajo nivel de comprensión lectora por parte de los docentes, con un puntaje promedio de 9.98 de 26 y es más significativo en los niveles inferencial y crítico. Además, el Ministerio de Educación recientemente reveló los resultados sobre la Evaluación diagnóstica nacional de Sexto Grado de Educación Primaria, los cuales fueron poco satisfactorios; solo un 23 % de los estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio. Según el Reporte USEPE N.º 3 MINERD-Ideice (2020) los resultados de la Prueba PISA de los estudiantes en el país oscilan en un puntaje promedio en comprensión lectora de 341.63 y solo el 21 % de los estudiantes quedó en el Nivel II en comprensión lectora.

3. Metodología

El objetivo de esta investigación fue analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria y su relación con las variables sociodemográficas. El enfoque metodológico de este estudio fue cuantitativo, no experimental, transversal y de corte descriptivo.

3.1. Población y muestra

El universo del estudio es de 2,375 participantes. Para esta prueba piloto se tomó una muestra intencional de 90 estudiantes, 30 estudiantes por cada grado del primer ciclo de Educación Secundaria. El criterio de selección de la muestra fue de tipo no probabilístico intencionada, los participantes debían cumplir unos criterios previamente definidos que no contaminen la investigación definitiva.

Tabla 1
Distribución de la muestra por centro educativo y nivel educativo

Centro Educativo	Muestra	Género	Grado	Nivel
Prof. María Batista	8	F	1.º	Primario/servicio Secundario
	9	M		
Bienvenido del Castillo	5	F	1.º	Primario/servicio Secundario
	8	M		
Ercilia Pepín Estrella	8	F	2.º	Primario/servicio Secundario
	1	M		
Antonio Rosario Pérez	7	F	2.º	Primario/servicio Secundario
	2	M		
Hermanas Mirabal	9	F	2.º	Primario/servicio Secundario
	3	M		
Eunice Deyanira Mateo	8	F	3.º	Secundario
	4	M		
Cigar Family	12	F	3.º	Secundario
	6	M		

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron tres pruebas de comprensión lectora tipo test. Para el diseño de las pruebas se solicitó el permiso a la encargada de la Dirección de Evaluación de la Calidad, Ancell Scheker Mendoza, para utilizar los ítems liberados de las pruebas nacionales. Las pruebas fueron elaboradas por los autores Rossanny López y Eduardo Encabo, para su diseño y elaboración también fueron tomados en cuenta los contenidos del Diseño curricular revisado y actualizado. Posteriormente fueron sometidas a juicio de expertos en el área.

Las categorías para cada nivel de comprensión lectora están organizadas de la siguiente manera: categoría Insuficiente para los estudiantes que solo alcanzaron el nivel literal; categoría Elemental para los estudiantes que alcanzaron el nivel literal e inferencial simple y la categoría Satisfactoria para los estudiantes que lograron los niveles mencionados y el nivel inferencial complejo. Cada prueba tiene un valor de 20 puntos, distribuidos para cada categoría.

Tabla 2
Correspondencia tipo de texto según grado

	Primero	Segundo	Tercero
Tipo de textos	Conversacional	Expositivo	Argumentativo
	Expositivo	Directivo	Directivo
	Literario	Literario	Literario

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la obtención de los resultados de esta prueba piloto la información fue recogida a través de los instrumentos diseñados para cada grado. Previamente se obtuvo el permiso escrito otorgado por el distrito correspondiente y la aceptación por parte de los diferentes centros educativos. Un equipo de técnicos distritales y del equipo de gestión de cada centro educativo colaboró con la aplicación de las pruebas. Para el posterior análisis de los datos fue utilizado el programa estadístico SPSS versión 25.0, siendo aplicados diversos tipos de análisis descriptivos.

4. Resultados

A continuación, se presentan en un primer apartado los resultados concernientes a los aspectos sociodemográficos, luego el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria.

La edad de los estudiantes de primer grado en su mayoría es de 12 años, para un porcentaje de 76.7 % ($n = 23$), siendo esta la edad teórica indicada acorde a la estructura del currículo dominicano actualizado, mientras el restante 23.3 % ($n = 7$) posee 13 años. Los estudiantes de segundo grado presentaron una mayor frecuencia de edad de 13 años, con un porcentaje de 86.7 % ($n = 26$) quedando un 13.3 % ($n = 4$) con 14 años. Para los estudiantes de tercer grado hubo una frecuencia significativa en la edad de 14 años con un 96.7 % ($n = 29$), edad esperada por el Ministerio de Educación dominicano para tercer grado, tan solo un estudiante estaba por encima de la edad requerida.

Con relación al género, se observa que el género femenino representa la mayoría en los grados segundo y tercero; en el primer grado el porcentaje pasa del 50 % de los participantes masculinos, sin embargo, en segundo grado el género femenino alcanza el 80 % vs. 66.7 % en tercer grado.

La mayoría de los estudiantes de los tres grados viven en la zona rural, con un porcentaje superior al 50 % para todos los grados. En un primer lugar se privilegia la zona rural. El primer grado posee el 50 % ($n = 15$), en segundo grado el porcentaje es mayor con un 63.3 % ($n = 19$) y en tercer grado un 66.7 % ($n = 20$); a estos resultados le sigue en segundo lugar las zonas: urbana marginal y urbana.

Para el primer grado de Educación Secundaria, el nivel de logro de los estudiantes fue de un 53 % ($n = 16$) para la categoría Insuficiente y el restante 46.67 % ($n = 14$) en la categoría Elemental, quedando en evidencia que no hubo ningún estudiante en la categoría de Satisfactorio.

El segundo grado es el único que mínimamente posee un 6.67 % en la categoría de Satisfactorio ($n = 2$), sin embargo, al igual que los demás grados la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en la categoría Elemental ($n = 23$) y el restante 16.67 % ($n = 5$) queda en la categoría Insuficiente.

Con respecto al tercer grado, los resultados fueron los siguientes: un 66.67 % ($n = 20$) de los estudiantes están en la categoría Insuficiente, categoría donde se encuentra el mayor porcentaje, el mismo supera más de la mitad de los participantes. El 33.33 % ($n = 10$) faltante está en la categoría Elemental.

5. Conclusiones

La lectura lleva al ser humano a la construcción de su propio criterio frente a una información dada en la vida cotidiana. Leer no solo es pasar la vista por las letras o memorizar párrafos textuales, la lectura significa comprender, interpretar, inferir, extraer conclusiones y sacar conclusiones sobre un texto dado.

Los datos presentes en este estudio revelan los hallazgos encontrados al analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria y relacionarlo con los aspectos sociodemográficos. En este sentido, el puntaje promedio para el primer grado fue de 6 a 7 puntos de un total de 20, esto ubica a este grado en la categoría de Insuficiente, mientras que el segundo grado alcanzó un puntaje de 8 a 10 puntos, quedando en la categoría Elemental y el tercer grado obtuvo un puntaje de 6 a 7 puntos, con un 10 % de participantes que solo consiguió de 4 a 5 puntos. El tercer grado, al igual que el primero, está en la categoría Insuficiente.

Respecto a las edades que poseen los participantes, muestran una desigualdad con las señaladas por el Ministerio de Educación dominicano, según la Ordenanza 03-2013, la cual para el primer grado de Educación Secundaria establece la edad de 12 años, sin embargo, un 23.3 % de los estudiantes que participaron en esta investigación tiene 13 años. Del mismo modo, existen ligeras diferencias en este aspecto con los grados segundo y tercero. En este sentido, los resultados de la Prueba Pisa (2018) al evaluar la correspondencia entre la edad teórica de 15 años (llamada también grado modal) de acuerdo a los resultados del informe, los estudiantes con la edad correspondiente obtuvieron calificaciones más significativas comparados con otros grados superiores o inferiores.

Con relación al género, se visualiza que el género femenino posee mayor frecuencia, específicamente en segundo y tercer grado. Las niñas obtuvieron mayor puntaje que los niños en comprensión lectora, estos resultados coinciden con la evaluación Pisa (2018) donde el género femenino obtuvo puntajes superiores a sus pares masculino. Este patrón es similar en los países latinoamericanos, en el caso de los estudiantes dominicanos las diferencias son aún más marcadas a favor del género femenino.

Siguiendo con la zona donde viven los estudiantes, los hallazgos encontrados en los grados segundo y tercero más del 60 % de los estudiantes pertenecen a la zona rural y el primer grado con un 50 %. El Distrito 16-06 posee la mayor cantidad de centros educativos ubicados en la zona rural, seguido de la zona urbana marginal, coincidiendo con los diferentes estudios realizados en dicho distrito, predominando la zona rural por su ubicación geográfica de sus centros educativos.

6. Referencias bibliográficas

- Alba R, J., Parrales S, C., & Iza, S. (2019). Comprensión lectora apoyada en la taxonomía de Bloom. Búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico en universitarios. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 18(20). <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/487>
- Aristy-Escuder, J. (2016). *Impacto de la Educación Inicial sobre el desempeño escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.
- Bizama Muñoz, M., García Ferrero, S., Aqueveque, C., Arancibia Gutiérrez, B., & Sáez Carrillo, K. (2020). Comprensión de lectura de textos informativos de carácter científico en escolares. *Revistas de Estudios sobre la Lectura*, 19(1), 68-79.
- Durango Herazo, Z. R. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174.
- Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.
- García Molina, B. (2011). *Competencias Comunicativas. Lengua Española para Nivelación*. Santo Domingo, República Dominicana: Surco.
- Gómez González, J. D. (2017). A model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 187-201.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura Dialógica como medio para la mejora de la Comprensión Lectora. *Investigaciones sobre la Lectura* (5), 52-58.
- Heit, I. (2012). Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora y Eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 08(15), 79-96.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura (ISL)*(1), 65-74.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos Didácticos de la Lengua y la Literatura*. Madrid: SÍNTESIS.
- Ministerio de Educación dominicano. (2018). *Informe Resultados Pruebas Nacionales*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, D.N.: Editora Centenario.
- Ordenanza 03-2013 [Ministerio de Educación dominicano] mediante la cual se modifica la Estructura Académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres (3) niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas.

La competencia conversacional en lenguas extranjeras. Propuesta de un modelo linguo-didáctico

Conversational Competence in Foreign Languages: A Lingual-Didactical Model Proposal

Lizandra Rivero Cruz¹

Resumen

El presente trabajo propone un modelo linguodidáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en lenguas extranjeras (LE). El modelo se fundamenta en lo epistemológico en la Teoría Holístico-Configuracional (Homero Fuentes y otros colaboradores), la cual fundamenta la dinámica de dicho proceso desde su carácter sistematizador. Ello permite la apropiación y profundización en los contenidos conversacionales. El sistema de relaciones revelado en el modelo aportado se manifiesta a través de dos dimensiones, la de construcción estratégica conversacional y la de concreción de la práctica conversacional. El objetivo se dirige a transformar la actuación del estudiante en pos de lograr una mayor autonomía, consciencia y responsabilidad para elegir las expresiones y comportamientos que resulten más adecuados ante una determinada situación o un interlocutor.

Palabras clave: competencia, conversación, lenguas extranjeras.

Abstract

This paper proposes a linguistic-didactic model of the teaching-learning process of conversational competence in foreign languages. The model is based epistemologically on the Configurational Holistic Theory (Homero Fuentes and others), which bases the dynamics of the teaching-learning process on its systematizing character. It's allowing the appropriation and deepening of conversational content. The system of relationships revealed in the model is manifested through two dimensions, that of strategic conversational construction and that of the concreteness of conversational practice. The aim is to transform the student's performance in order to achieve greater autonomy, awareness and responsibility in choosing the expressions and behaviors that are most appropriate for a given situation or interlocutor.

Keywords: competence, conversation, foreign languages.

¹ Universidad de Oriente, Cuba, <http://orcid.org/0000-0001-6373-2338>, lizandra@uo.edu.cu

1. Introducción

La conversación es la base de la comunicación humana y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) es fundamental para interactuar en contextos naturales y ante situaciones impredecibles. De ahí, la importancia de desarrollar una competencia conversacional en la lengua extranjera, si se tiene en cuenta que los estudiantes universitarios se enfrentarán a conversaciones espontáneas de las cuales no siempre tendrán un dominio absoluto de su contenido, y que les exigirá un comportamiento estratégico-colaborativo eficiente.

No obstante, pueden citarse algunas insuficiencias que limitan el desarrollo de la competencia conversacional, entre ellos, la espontaneidad en los discursos interactivos, la cual ha sido poco valorada cuando se comprenden los contenidos orales y se practican las destrezas comunicativas. A diferencia de la fluidez, esta implica que el hablante puede interactuar de un modo natural, sin planificar cuáles estructuras léxicas o gramaticales debe usar en cada conversación (Willis, 2015). Asimismo, se evidencia una escasa sistematización de las habilidades y estrategias conversacionales, a favor de las receptivas (comprensión auditiva y lectora) y productivas (expresión oral y escritura), como principales elementos para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual conduce al estudiante a desempeñarse de manera previsible y esquemática en su comunicación oral. En este sentido, la influencia del profesor es aún latente, pues la práctica oral dialogada suele partir de situaciones prefijadas muy controladas por él. Se añade, además, el énfasis casi exclusivo en la expresión oral como habilidad clave (Bygate, 2003), que conlleva a subestimar su interrelación con la escucha activa y profunda.

La competencia conversacional en la lengua extranjera permite crear una dinámica interactiva y contextualizada de la práctica conversacional, en la cual hablantes y oyentes constituyen una unidad dialéctica inseparable; quienes negocian y colaboran para la construcción de un discurso conjunto. Por esta razón, en la actualidad el desarrollo de la competencia conversacional es en un aspecto relevante para la didáctica de las LE, si bien resulta un objeto de estudio que requiere profundización. El presente trabajo se orienta en esta dirección, al proponer un modelo linguo-didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la competencia conversacional en LE como una alternativa didáctica que permite mejorar la actuación comunicativa de los estudiantes universitarios.

2. Fundamentación teórica

Para la didáctica de las lenguas extranjeras, la conversación debe ser comprendida desde la integralidad. En consecuencia, profesores y estudiantes deben detenerse en su funcionamiento interno como tipo de discurso con ciertas características paralingüísticas, sociopragmáticas y estilísticas, y en su naturaleza social, la cual determina formas de comportamiento y de interacción entre los individuos.

La competencia conversacional puede desarrollarse de manera implícita, en particular, cuando el estudiante aprende el idioma extranjero en contextos de inmersión, una vez que intercambia con otros hablantes mediante la misma. Ello implica cierto nivel de inconsciencia

sobre los mecanismos y estructuras que subyacen, facilitan u obstruyen la conversación cotidiana en la LE, lo cual puede acarrear problemas de comprensión, adecuación o interpretación, y pudieran ser la antesala de malentendidos interculturales.

En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse a una *praxis* explícita que convierta la competencia conversacional en un objetivo didáctico de este proceso, a favor de alcanzar niveles superiores de desarrollo de la referida competencia. Se trata de sistematizar la competencia conversacional para resolver los problemas relativos a la cotidianidad de los estudiantes de LE, como competencia necesaria para el diálogo intercultural y como contenido de aprendizaje que potencia dicho diálogo.

En el marco social del aula conviene entender los desafíos que conlleva sistematizar la práctica conversacional, caracterizado este como un microcontexto con características específicas en cuanto a su objetivo social y, donde tradicionalmente, es el profesor quien controla la distribución de los turnos de habla (Seedhouse, 2005). Aun cuando el objetivo instructivo sea conversar, la interacción resultante se considera como discurso institucional y no como conversación real.

De este modo, el contexto de la clase precisa renunciar a la artificialidad y a las relaciones de poder para abrirse a una dinámica comunicativa profesor-alumno y alumno-alumno, auténtica y colaborativa, dado que la conversación articula las relaciones entre los sujetos desde la sinergia y la horizontalidad, como individuos que se aproximan, conversan, se comprenden y aprenden mutuamente. Por tanto, el profesor con ayuda de sus estudiantes deberá singularizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional, la cual requiere una sistematización didáctica coherente y organizada.

3. Metodología

El modelo linguo-didáctico se fundamenta desde lo epistemológico en la Teoría Holístico-Configuracional (Fuentes y Montoya, 2011; Fuentes, Montoya y Fuentes, 2012; Fuentes, Benítez, López, Albán y Guijarro, 2017), pues permite revelar la naturaleza compleja y contradictoria del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE y la comprensión dialéctica de las relaciones esenciales que se establecen en la dinámica del referido proceso en toda su magnitud; de donde emergen procesos integradores que dan lugar a movimientos y transformaciones del mismo, a través de reinterpretar nuevas dimensiones en un nivel superior de síntesis.

La Teoría Holístico-Configuracional se expresa en la práctica mediante el método holístico-dialéctico, como metodología que sustenta una forma de hacer ciencia a partir de reconocer la naturaleza contradictoria, dialéctica, consciente y transformadora de los procesos educativos y didácticos (Fuentes et al., 2009). Desde esta perspectiva, el modelo es expresión de su naturaleza dinámica, de su carácter totalizador y de sus principales regularidades que permite predecir y argumentar el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, al tiempo que reconoce el rol de los sujetos participantes (estudiantes, profesores) en su interacción y mediación con el contexto sociocultural donde se insertan.

4. Resultados

El sistema de relaciones revelado en el modelo que se aporta se manifiesta a través de dos dimensiones, la de **construcción estratégica conversacional** y la de **concreción de la práctica conversacional**, como un modo de contribuir al desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes universitarios y como parte de los contenidos que contribuyen a su preparación como usuarios independientes (nivel B1+ según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). El objetivo se dirige a transformar la actuación del estudiante en pos de lograr una mayor autonomía, consciencia y responsabilidad para elegir las expresiones y comportamientos más adecuados ante una determinada situación o un interlocutor.

La **dimensión de construcción estratégica conversacional** es entendida como proceso activo y continuado que garantiza la formación de una conciencia conversacional en el estudiante de LE desde un plano interno de regulación, ajuste y autocontrol, hacia la movilización del discurso conversacional a través de técnicas y estrategias que precisan ser sistematizadas por los estudiantes en la práctica conversacional.

La formación de una conciencia conversacional en la lengua extranjera dependerá de la sistematización de estructuras y mecanismos conversacionales; cuya lógica permite visualizar y proyectar de antemano cuáles objetivos, contenidos, materiales didácticos y actividades, como un sistema totalizador de este proceso, garantizan intercambios y negociaciones más eficaces y adecuadas.

Por tanto, se planifica y se ejecuta un proceso didáctico centrado en potenciar el desarrollo comunicativo, estratégico e interpersonal de los estudiantes, a partir de propiciar la concientización de estos sobre la actitud y la forma mediante la cual construyen su estilo de conversar en la lengua extranjera. Se significa un proceso de atención hacia las estructuras y los mecanismos de toma de turnos, y cómo funcionan estos en las interacciones sociales a las que se enfrenta el alumnado fuera del contexto de la clase, en particular, las estructuras de cohesión y coherencia mediante los cuales operan los turnos de habla en la LE, cómo se produce el movimiento de alternancia de turnos y cómo este sistema dinamiza y conforma, a su vez, una macroestructura que permite un mejor desarrollo del acto discursivo. Se destaca también la escucha atenta y el conocimiento del contexto sociocultural circundante como condiciones indispensables para que la conversación progrese en un orden, no solo sintáctico, también lógico.

Asimismo, la sistematización favorece la apropiación de aspectos linguo-culturales de la LE relacionados con su comunicación cotidiana y, con ello, el conocimiento de los saberes y las reglas sociales inherentes a la actividad conversacional. De estos conocimientos se proveen los estudiantes para interpretar el discurso y entenderse mutuamente entre sí y con otros hablantes en la lengua extranjera; lengua que aprenden a partir de situar su aprendizaje en escenarios imprevisibles, poco esquemáticos y más naturales.

Se deberá tener en cuenta temas socioculturales vinculados a las experiencias de los estudiantes y a sus preocupaciones personales e inquietudes intelectuales. No solo los temas, también las tareas deben ser cercanas al accionar de estos dentro y fuera del marco social

del aula, y más acordes con sus necesidades de conocer, de forma crítica y reflexiva, sobre el contexto sociocultural donde aprenden la lengua extranjera y las personas que lo conforman. Asimismo, es necesario promover actividades que incidan en la reflexión sobre el uso de las estructuras y mecanismos conversacionales en diversos marcos de interacción social, lo que implica también tomar conciencia de la actitud con la cual los hablantes asumen la conversación, sea para colaborar con los otros, imponer un punto de vista, alinearse al criterio del interlocutor o contrariarlo.

Al ser la conversación cotidiana un acto comunicativo marcado por la empatía, las relaciones interpersonales dentro del grupo de aprendizaje de lenguas extranjeras deben establecerse necesariamente sobre la confianza para hablar de temas, ideas o sentimientos personales sobre una situación, de manera tal, que el estudiante sienta que puede abrirse en el grupo sin temor a que sus opiniones y criterios sobre un tema sean desvalorados o juzgados por los otros. Así se da una oportunidad para que los estudiantes compartan y defiendan sus puntos de vista, pero sin que estos hieran las susceptibilidades de los compañeros de clase. Aunque todos tienen legítimo derecho de participar en la conversación, siempre será desde una posición de respeto a los otros interlocutores y a sus opiniones.

Ello no implica que en la clase se elimine el carácter conflictivo de las relaciones entre personas, las cuales se acentúan en el caso de grupos multiculturales y multilingües, sino actuar sobre las estructuras y relaciones que producen la diferencia, sea biológica o cultural, y tratar de construir puentes de interrelación entre los estudiantes y el profesor. Se trata de consolidar un clima adecuado para la gestión de las relaciones interpersonales, más allá de la coexistencia o tolerancia por las diferencias culturales. Se requiere de una intervención coordinada de los sujetos interactuantes que regule la convivencia, aun cuando haya diferencias.

En consecuencia, la función del docente en la práctica conversacional será el de orientador y gestor intercultural que dirige una *praxis* didáctica que lejos de negar o minimizar las contradicciones interculturales, las use a favor de alcanzar mayores niveles de comprensión y negociación entre los estudiantes. Su liderazgo emerge en un estilo comunicativo asertivo, que trae aparejado la ruptura de esquemas de poder para asumir el rol de actor conversador que participa con sus estudiantes en la construcción de un discurso común, en función de avanzar hacia los objetivos instructivos y educativos que la clase de lenguas extranjeras desea o necesita.

Es así que emerge la **dimensión de concreción de la práctica conversacional**, la cual se entiende como una oportunidad de transformación sustantiva de los sujetos interactuantes en la convivencia con otros dentro del marco social del aula de LE, haciendo suyos intereses y preocupaciones comunes, y creando un universo de conocimientos y aprendizaje compartidos entre ellos. La base está en la confianza para compartir y defender puntos de vista, pero sin herir las susceptibilidades de los otros.

La práctica conversacional connota un proceso de construcción colectiva del discurso conversacional, como elaboración conjunta de significados y sentidos, la cual emerge y se desarrolla a partir de una conciencia grupal dinamizada desde los discursos singulares de los sujetos interactuantes. Esta dimensión hace posible implicar a los estudiantes en la

interacción, a partir de reconocer su pertenencia a contextos culturales diferentes y, al mismo tiempo, promover reciprocidad y colaboración entre estos y el profesor, lo cual supone manejar adecuadamente la conflictividad de las relaciones a nivel interpersonal. La clave está en la **competencia para colaborar** en un marco de respeto, trabajo en equipo, comunicación y reciprocidad, que se constituyen en cualidades para generar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional por encima de la sistematización individualista de las destrezas lingüísticas o cognitivas.

5. Conclusiones

A partir del modelo propuesto es posible determinar los siguientes rasgos que distinguen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, el cual muestra un **carácter consciente** porque parte de la participación protagónica y comprometida, tanto del profesor como del (de los) estudiantes(s) para juntos comprender, negociar y gestionar la construcción del intercambio conversacional. Es así, que se realiza el **carácter colaborativo** del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, pues los sujetos interactúan para desarrollar en conjunto sus potencialidades lingüísticas y su actuación estratégico-colaborativa, lo que permite la transformación del proceso en sí y de los sujetos involucrados en su desarrollo. Dada la naturaleza heterogénea y multidimensional de la clase de lenguas extranjeras, donde se interrelacionan culturas e identidades diversas que conforman un diálogo, la práctica conversacional presenta como cualidades definitorias la sinergia, el respeto y la aceptación a las diferencias, sin abandonar los preceptos culturales de la lengua-cultura de origen, en aras de potenciar una actuación espontánea, creativa y colaborativa con los otros interlocutores sobre la base de respeto, la cordialidad y la confianza.

6. Referencias bibliográficas

- Bygate, M. (2003). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuentes González, H. C., & Montoya Rivera, J. (2011). *El proceso de investigación científica*. Centro de Estudios de Educación Superior «Manuel F. Gran», Universidad de Oriente.
- Fuentes González, H. C., Montoya Rivera, J., & Fuentes Seisdedos, L. (2012). *La formación en la Educación Superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Centro de Estudios de Educación Superior «Manuel F. Gran» y Universidad Técnica de Esmeraldas.
- Fuentes González, H. C., Benítez García, J. M., López Fuentevilla, A., Albán Navarro, A. D., & Guijarro Intriago, R. V. (2017). Dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: una aproximación hacia el enfoque por competencias desde lo holístico-configuracional. *Dilemas Contemporáneos*, 4(2), 1-28. <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%e2%99%80n-2013/ano-iv-publicacion-no-2/>
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187.
- Willis, D. (2015). Conversational English: Teaching spontaneity. En M. Pawlak y K. Poland (Eds.), *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language* (pp. 3-18). Springer.

La formación bioética en la educación pública escolar

Bioethical Training in the Public School Education

José Luis Narváez Lozano¹

Edna Gómez Bustamante²

Resumen

Mediante este estudio se busca interpretar las diferentes percepciones de estudiantes y docentes sobre la formación bioética. El objetivo es describir procesos educativos interdisciplinarios y de formación integral mediante la metodología cualitativa con técnicas como la entrevista, grupo focal y la observación. Los resultados muestran una debilidad en las prácticas pedagógicas de los docentes ya que no impactan en los estudiantes, igualmente los estudiantes tienen poco dominio de temas bioéticos y reconocen que hay espacios de reflexión, pero no se vivencian los principios y valores bioéticos. Se recomienda contextualizar las prácticas pedagógicas de los docentes, igualmente profundizar en temas de la bioética por medio de espacios de interacción académica entre los estudiantes de la misma institución y otras instituciones a los cuales se lleguen a integrar los estudiantes, la comunidad de profesores y la sociedad para reflexionar sobre los problemas que involucran a la población y entre todos buscar una solución.

Palabras clave: bioética, prácticas pedagógicas, educación escolar.

Abstract

This study seeks to interpret the different perceptions of students and teachers about bioethics training. The objective is to describe interdisciplinary educational processes and comprehensive training through qualitative methodology with techniques such as interview, focus group and observation. The results show a weakness in the pedagogical practices of the teachers since they do not impact the students, the students also have little mastery of bioethical issues and they recognize that there are spaces for reflection, but the bioethical principles and values are not experienced. It is recommended to contextualize the pedagogical practices of teachers, also to deepen in bioethics issues through spaces for academic interaction between students from the same institution and other institutions, which will become integrated by students, the community of teachers and society to reflect on the problems that involve the population and together to find a solution.

Keywords: bioethics, pedagogical practices, school education.

¹ Magíster en Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena. Correo electrónico: josenarvaez2008@gmail.com

² Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena. Correo electrónico: egomez@unicartagena.edu.co

1. Introducción

En el contexto de la educación del distrito de Cartagena, la disciplina de la bioética es enseñada en varias instituciones universitarias, pero al preguntarse sobre el estado de la bioética en la educación pública escolar el panorama no es tan claro. Se vislumbra más bien una necesidad de hacer una investigación de carácter educativo que lleve a identificar las posibilidades reales para la enseñanza de la bioética en el ámbito escolar; cuando se habla de posibilidades reales se hace referencia a la disposición actitudinal que pueden tener tanto estudiantes como docentes frente a este campo del saber, asimismo se hace referencia a los recursos humanos, estructurales y técnicos con los que pueda contar el sistema educativo del distrito de Cartagena.

2. Fundamentación teórica

Los referentes teóricos de la presente investigación están fundamentados en la perspectiva de un enfoque social de la bioética, en la cual la bioética tiene como principio fundamental el respeto por la vida y la preservación de esta con base en los derechos humanos.

Conceptualización de la bioética. En un contexto más general, la bioética es la disciplina que estudia y analiza los problemas éticos de la vida, que surgen diariamente en esta época de predominio de la ciencia y la tecnología e intenta dar respuesta a ellos. La palabra bioética se origina en los vocablos Bio: vida y Ethos: costumbres, ética, valores y normas de conducta, la bondad o maldad de los actos humanos y reglas de comportamiento.

Pero en sí: ¿qué es la bioética?, y ¿cuál es su estatuto epistemológico? Hasta ahora no hay acuerdo al respecto, sin embargo, se puede dar un concepto de la prestigiosa Enciclopedia de bioética (coordinada por Warren Reich, 1995), que la define como el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y del cuidado sanitario, en cuanto que tal conducta se examina a la luz de los valores y de los principios morales.

En la actualidad abarca no solo los aspectos tradicionales de la ética médica, sino que incluye la ética ambiental, con los debates sobre los derechos de las futuras generaciones, desarrollo sostenible y demás.

Objeto de estudio de la bioética. En la mente y escritos, Potter no reduce la bioética al horizonte de la medicina, ni de ninguna otra ciencia, sino que nace como una obsesión por la supervivencia de la vida y del medio ambiente. Prueba de ello son los actos y compromisos de su famoso Credo de Bioética. Sin embargo, a pesar de las orientaciones iniciales, la bioética en Estados Unidos se desarrolla en proximidad con la ética médica, más centrada en el individuo y las investigaciones con seres humanos. Este legado se da por el médico ginecobstetra holandés André Hellegers, quien vinculó la bioética a la universidad.

Se debe mencionar que la extensión y diversidad del campo temático de la bioética no es solo problema de multiplicidad de objetos (desde la preservación del medio ambiente, hasta las células embrionarias) sino también de ángulos de enfoque y disciplinas, pues como la bioética es multidisciplinaria, desarrollada por médicos, biólogos, teólogos, filósofos, juristas, y más recientemente de sociólogos, politólogos, hoy en día se ha tomado más conciencia

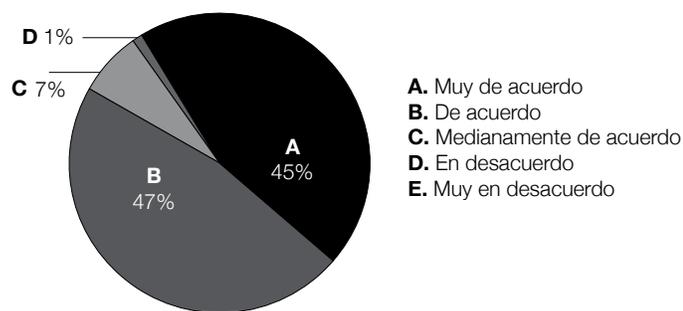
que plantear y resolver cuestiones bioéticas no es un asunto puramente científico-técnico, ni tampoco puramente ético, pues estas gestiones incluyen presupuestos y objetivos políticos, legislación (biopolítica), todo esto plantea todavía más problemas conceptuales. Según Hottois (2007, p. 6) la extensión de la bioética la agrupa en tres grandes conjuntos relacionados con la naturaleza, la biomedicina y el plano social.

Según Cely (1999, p. 80) la bioética es una nueva disciplina que coadyuva, a través de la interrelación crítica de las ciencias humanas con las ciencias biológicas, en el horizonte de los valores morales, a la solución de problemas tecno-científicos complejos que afectan el mundo de la vida biológica-cultural. Ella en tanto saber inter-trans-disciplinario y hermenéutico en construcción, aporta un discurso moral científicamente ilustrado y dinámico para la toma de decisiones éticas en la intrincada frontera de las ciencias y tecnologías contemporáneas que enrarecen moralmente el mundo de la vida de las generaciones humanas presentes y futuras, que comprometen también la sustentabilidad del planeta.

3. Metodología

La presente investigación se acerca discursivamente desde un enfoque cualitativo a las diferentes percepciones de los estudiantes y docentes en relación con los conocimientos en bioética. Lo anterior será posible a través de técnicas de investigación cualitativa como los grupos focales, la observación participante, entrevista individual estructurada y se utilizará una técnica de tipo cuantitativo como lo es la encuesta cerrada.

4. Resultados



Los estudiantes dicen que la formación bioética ha tenido cierta incidencia en ellos ya que los ayuda a darse cuenta de los problemas que se suscitan alrededor de los avances tecnológicos. Puede decirse que esta incidencia ha sido de manera positiva porque les ayuda a reflexionar y a darse cuenta de los dilemas éticos que se deben resolver hoy en día. Pero a pesar de que los resultados muestran que la formación bioética tiene cierta incidencia en los

estudiantes, sin embargo, los resultados conllevan a una preocupación mayor puesto que hay academia, pero hay prácticas que deben replantearse ya que algunas veces lo que se reflexiona en un aula de clase o en un espacio académico no se evidencia en la práctica. Se propone que la formación bioética sea práctica y vivencial para no caer en incoherencias entre lo que se dice y se hace; se deben estimular campañas de compromiso social donde los estudiantes tengan responsabilidades para que esa formación integre los conocimientos con la vida real.

Los resultados de la investigación apuntan a la urgente necesidad de reconstruir una conciencia individual y colectiva, desde los sectores de bajos recursos económicos para llegar al desarrollo humano integral. Hay que abrir espacios de diálogo e interacción con la sociedad en general para que todas las personas conozcan las implicaciones de esta disciplina en la formación de estudiantes con altas competencias bioéticas y humanísticas en la defensa de la vida humana y ambiental. Se debe profundizar en las prácticas pedagógicas y estrategias educativas para fortalecer la formación bioética, ya que la mayor parte de los profesores no tienen la capacitación necesaria para trabajar estos temas con los grupos de estudiantes. El área de mayor dificultad para los profesores se observa en un deficiente dominio sobre los fenómenos de interacción grupal (cohesión y comunicación).

Igualmente, desde esta investigación se plantea la formulación de una propuesta que permita la implementación de una modalidad educativa para la enseñanza de la bioética en el distrito de Cartagena, integrando la bioética con otras áreas de formación y haciendo énfasis en temas actuales que tengan que ver con la preservación del medio ambiente, el respeto por la vida y el desarrollo humano integral.

5. Conclusiones

Se deben fortalecer ciertos temas propios de la bioética que los estudiantes no manejan con seguridad, pero a pesar de las incoherencias que se reflejan en los estudiantes se puede determinar que la formación bioética incide en cuanto a que conlleva a un camino de reflexión y toma de conciencia. En la reflexión y discusión de temas que se presentan como dilemas a la sociedad se puede establecer que los estudiantes tienen un gran interés participando cuando se les interroga, pero la idea es que las buenas intenciones se conviertan en acciones. Se recomienda profundizar en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las estrategias educativas utilizadas, igualmente profundizar en temas de la bioética por medio de congresos, diplomados, foros, charlas, seminarios, invitando a la comunidad estudiantil.

6. Referencias bibliográficas

- Cely, G. (1999). *La bioética en la sociedad del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana.
- Hottois, G. (2001). Conflicto y bioética en un mundo postmoderno. En *Bioética y conflicto armado, Bios y Ethos*. Santafé de Bogotá: Universidad El Bosque.
- Hottois, G. (2007) *¿Qué es la bioética?* Santafé de Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics. Bridge to the future*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Experiencias de gamificación en la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria

Gamification Experiences in the Didactics of Social Sciences in Secondary Education

Mario Corrales Serrano¹

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Secundaria suelen ser percibidos por los estudiantes como algo excesivamente teórico y con pocas posibilidades de aplicación práctica. Esto provoca a menudo en los estudiantes desmotivación y disposiciones negativas de cara al aprendizaje de estas materias. Este trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es motivar a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales. Para lograr este objetivo se ha aplicado una estrategia didáctica con diversas actividades diseñadas con metodología de gamificación. Esta metodología se caracteriza por su alto poder motivador en los estudiantes. Para analizar los resultados se ha contrastado el aprendizaje de los estudiantes en los bloques de contenido en los que se han implementado estas experiencias con aquellos bloques impartidos en metodología tradicional, detectando un incremento en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes.

Palabras clave: gamificación, ciencias sociales, motivación.

Abstract

The teaching-learning processes of the social sciences in Secondary Education are usually perceived by students as something excessively theoretical and with few possibilities of practical application. This often causes demotivation and negative dispositions in students when it comes to learning these subjects. This work presents the results of an investigation whose objective is to motivate students in learning the contents of social sciences. To achieve this objective, a didactic strategy has been applied with various activities designed with gamification methodology. This methodology is characterized by its high motivating power in students. To analyse the results, the learning of the students in the content blocks in which these experiences have been implemented has been contrasted with those blocks taught in traditional methodology, detecting an increase in the learning and motivation of the students.

Keywords: gamification, social sciences, motivation.

¹ Universidad de Extremadura, <https://orcid.org/0000-0001-8520-9222>, mcorraletj@alumnos.unex.es

1. Introducción

Una de las materias más importantes en la Educación Secundaria, tanto por la cantidad de horas de clase que ocupa, como por los contenidos que aborda, es la materia de Ciencias Sociales. Conocimientos relacionados con la geografía física de un lugar, el territorio, la sociedad, la historia, la cultura o el arte, componen el currículum académico de estas materias (Corrales, Sánchez, Moreno, & Zamora, 2018). La presente comunicación expone los resultados de la aplicación de diversas experiencias diseñadas con la metodología de la gamificación (Gracia, 2017) en diversas materias y en todos los cursos académicos, en el área de ciencias sociales. Esta implementación se ha aplicado con el objetivo de motivar a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos vinculados a estas materias. La elección de esta metodología se debe al alto poder motivador que genera en los estudiantes, ya que les sitúa en estructuras mentales y en dinámicas similares a las que se dan en el juego.

Los resultados analizados apuntan a que esta metodología es una herramienta útil para motivar a los estudiantes en las materias de ciencias sociales, y pasar de un rol pasivo de los estudiantes a un rol activo y participativo.

2. Fundamentación teórica

Para el desarrollo didáctico de unos contenidos tan diversos, y tan relevantes, es realmente importante lograr un buen nivel de motivación de los estudiantes. El proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional de estas materias las hace excesivamente teóricas, y la aplicación del método de instrucción directa, convierte a los estudiantes en sujetos pasivos, receptores de conocimientos teóricos, cuya utilidad y aplicación muchas veces desconocen.

Por este motivo, algunos estudios (Corrales Serrano, 2020; Martín Ayasta, 2010; Tapia, 2005) apuntan la necesidad de implementar metodologías activas que cambien esta dinámica por otras más motivadoras. De entre las diversas pedagogías emergentes de los últimos años (Adell & Castañeda Quintero, 2015; Gurung & Olarte, 2015; Pineda, 2007), una de las que más destaca por su capacidad de motivar a los estudiantes es la gamificación, definida del siguiente modo:

«Gamificar es aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos» (Ramírez, 2014, p. 3).

Otra definición adecuada se encuentra en el estudio de Marín y Hierro:

«La gamificación es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de

comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Es decir, crear una experiencia significativa y motivadora» (Marín y Hierro, 2013, p. 5).

Esta estrategia pedagógica viene siendo aplicada con éxito desde hace años en diversas disciplinas académicas, y entre ellas, en las ciencias sociales (Gracia, 2017; Murua-Cuesta, 2013).

3. Metodología

El proceso metodológico que se ha llevado a cabo ha consistido en la implementación de cuatro experiencias didácticas basadas en la gamificación, en diferentes materias de ciencias sociales y diversos cursos:

- En la asignatura de Geografía e Historia de 1.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se ha empleado un juego de mapas interactivos para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en geografía física de España y de los continentes.
- En la asignatura de Geografía e Historia de 2.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria se ha llevado a cabo una *escape room* educativa en la que se han podido emplear los contenidos vinculados con el reinado de los Reyes Católicos en España, en el siglo XV.
- En la asignatura de Geografía del 3.º de Enseñanza Secundaria Obligatoria se ha empleado un juego de mesa para conocer en profundidad cómo funcionan los tres sectores de la economía.
- En la asignatura de Geografía e Historia de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria se ha aplicado un *Breakout* digital para evaluar los conocimientos acerca de la 2.ª Guerra Mundial.

Todas estas estrategias didácticas tienen en común el empleo de metodología de gamificación, que genera en los estudiantes una actitud receptiva y contribuye a aumentar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias en las que se ha empleado.

4. Resultados

Los resultados de aprendizaje de estas experiencias se han podido contrastar con los resultados de otros bloques de contenido, en los que se ha aplicado una metodología tradicional para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. El resumen de los resultados es el siguiente:

- En 1.º de ESO, un 37 % de los estudiantes muestra mejores resultados en los bloques de contenido en los que se ha introducido la metodología de gamificación, si se compara con los bloques de contenido impartidos con metodología tradicional.
- En 2.º de ESO, un 43 % de los estudiantes presenta resultados más altos en los bloques de contenido impartidos con esta metodología que en su media global del curso.

- En 3.º de ESO, un 22 % de los estudiantes muestra mejores resultados en el bloque en el que se ha empleado el juego que en el resto de bloques de contenidos, impartidos con metodología tradicional.
- En 4.º de ESO, hasta un 55 % de los estudiantes muestra resultados mejores en el bloque en el que se ha implementado la metodología de gamificación que en la media de calificaciones del resto de bloques del curso.

Estos resultados son coherentes con algunos estudios que apuntan que la gamificación es una metodología adecuada para mejorar el rendimiento de los estudiantes (Contreras Espinosa & Eguía, 2016; Teixes, 2015). Es de destacar la importancia del uso de recursos digitales, que aumenta aún más la motivación de los estudiantes (Candel, 2018), y el uso de algunas técnicas, como la *escape room* (Sánchez-Martín, Corrales-Serrano, Luque-Sendra, & Zamora-Polo, 2020) o el *Breakout* (Negre, 2017; Corrales, 2019), que mejora aún más estos rendimientos.

5. Conclusiones

A modo de conclusión general, se detecta un resultado positivo del uso de la metodología de gamificación en todos los cursos y en todas las materias de ciencia sociales en las que se ha aplicado. Hay que destacar que los resultados son aún mejores cuando se combina esta metodología con el uso de herramientas digitales, y con estrategias más estructuradas, como la *escape room* o el *Breakout*.

Como aspecto negativo, se detecta cierto gado de competitividad entre el alumnado en algunos casos, y también existe un riesgo de experimentar frustración cuando no se consiguen los objetivos planteados por la actividad.

A pesar de ello, se considera recomendable el empleo de estrategias de gamificación para mejorar la motivación en los estudiantes del área de ciencias sociales.

6. Referencias bibliográficas

- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 1-4.
- Candel, E. C. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36.7-15.
- Contreras Espinosa, R., & Eguía, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: Incom.
- Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., & Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 4, 60-79.
- Corrales, M. (2019, 18-19 diciembre). Desarrollo de metodología de aprendizaje de aventura mediante Breakout en el aula de Historia. En *Edunovatic 2019. Conference Proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*. REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa.

- Corrales Serrano, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales* [Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura].
- Gracia, M. P. R. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 4-6.
- Gurung, B., & Olarte, A. C. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271-286.
- Martín Ayasta, D. (2010). La motivación en el aula de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17(63), 115-122.
- Marín, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Empresa Activa.
- Murua-Cuesta, E. (2013). *Análisis de la Gamificación como concepto aplicable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en 4º de ESO*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2056>
- Negre, C. (2017). *BreakoutEdu. microgamificación y aprendizaje significativo*. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- Pineda, L. H. A. (2007). Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 3(1), 41-63.
- Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid: SC Libro
- Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A., & Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, 6(7).
- Tapia, A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En A. Rivera (Ed.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Editorial UOC.

BilinguART me hace feliz

BilinguART Makes me Happy

Nini Johanna Ramírez Bohórquez¹
Nancy Carolina Espitia Maldonado²

Brigitte Julieth Rodríguez Mendoza³

Resumen

Los estudiantes de básica primaria de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Unión Europea de Bogotá Colombia, relaciona una población demográficamente vulnerable, con carencias afectivas, de autoconfianza y aceptación, que impiden desarrollo en la comunicación bilingüe, por lo que mediante el presente proyecto se propone fortalecer en los estudiantes su autoconfianza y expresión emocional para mejorar sus experiencias comunicativas a través de un acercamiento al bilingüismo y las artes, mediante un estudio cuasi-experimental en 3 fases, para hacer un diagnóstico previo al tratamiento, diseño y puesta en práctica de propuesta pedagógica y análisis de utilidad o sucesos. Lo anterior logró como principales resultados un 53.66 % de respuestas que apuntan al estilo de aprendizaje kinestésico y un acercamiento a subescalas de autoconciencia y autocontrol, logrando una estimulación artística que ha permitido a los estudiantes el conocimiento de su propio ser y permitiéndoles elegir los sentimientos que les agrada experimentar.

Palabras clave: bilingüismo, artes, emociones.

Abstract

The students of primary school Unión Europea of Bogota Colombia, relates a demographically vulnerable population, with affective deficiencies, self-confidence and acceptance, which prevent the development of bilingual communication. Therefore, this project aims to strengthen students' self-confidence and emotional expression to improve their communication experiences through an approach to bilingualism and the arts, through a quasi-experimental study in 3 phases, to make a diagnosis prior to treatment, design and implementation of pedagogical proposals and analysis of usefulness or events. The above achieved as main results a 53.66% of answers that point to the kinesthetic learning style and an approach to subscales of self-consciousness and self-control, achieving an artistic stimulation that has allowed the students the knowledge of their own being and allowing them to choose the feelings they like to experience.

Keywords: bilingualism, arts, emotions.

¹ Secretaria de educación distrital, <https://orcid.org/0000-0001-5235-3340>, ramiriyoi@gmail.com

² Secretaria de educación distrital, <https://orcid.org/0000-0002-7835-9182>, nancyespitia2000@gmail.com

³ Secretaria de educación distrital, <https://orcid.org/0000-0001-5304-5243>, bjrodriguez@educacionbogota.edu.co

1. Introducción

Es ampliamente conocido que en los países de Latinoamérica existe una deuda educativa con respecto a la enseñanza del inglés como segunda lengua y su estimulación desde la educación temprana, masiva y gratuita. Este aspecto, sin duda, es una variable que desemboca en inequidad social y en desventajas internacionales.

La percepción colectiva de inferioridad crea inseguridades, más aún cuando acostumbramos a alejarnos de lo que no conocemos. Esto ha sucedido entre los maestros y familias del colegio público Unión Europea en Bogotá-Colombia con respecto al inglés. Lo que quiere decir que los niños de la institución, por herencia educativa, conciben esta asignatura desinteresadamente, con temor y sin autonomía.

Sumado a las emociones y características que pueden limitar el panorama de proyección de nuestros estudiantes (al ser una población categorizada sociodemográficamente como parte de las más vulnerables) hay una necesidad de experiencias afectivas y exitosas en el entorno inmediato de los estudiantes, hecho que demanda de nuestra institución una educación hacia el fortalecimiento de habilidades comportamentales y espirituales que promuevan la autoconfianza y la aceptación para la toma acertada de decisiones, no solo requeridas para una comunicación bilingüe sino requeridas para la consolidación de su proyecto de vida.

El presente proyecto de innovación pedagógica radica en la triangulación que se hace entre las disciplinas: arte, inglés y educación emocional, todas cohesionadas a través del interés con la maduración de los niños entre las edades de 4 a 11 años, y por supuesto, pedagógicamente hablando susceptibles de estimular más aún en conjunto, con el ánimo de configurar un ambiente de aprendizaje sano, en donde la confianza contribuya no solo a la autoestima y a la asimilación de retos, sino también a la concepción del error como cultura de aprendizaje.

2. Fundamentación teórica

Una característica que debe primar entre los seres humanos actualmente es su dinamismo y su facilidad para adaptarse a un mundo con desafíos acelerados en campos como la comunicación, las tecnologías y las relaciones interpersonales. Este proceso de evolución depende prioritariamente y de acuerdo con Golemán (1997) en las emociones, razón por la cual son el cimiento de este proyecto.

Desafortunadamente, la sociedad viene recogiendo las consecuencias de que la escuela haya priorizado la enseñanza basada en la razón y no en la comprensión comportamental interna de cada ser. Por lo tanto el proyecto recoge la intención de desarrollar lo que Golemán (1997) llama Inteligencia Emocional, refiriéndose a «las habilidades tales como ser capaz de motivarse ... evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas». Por esta razón la investigación se esmera en adecuar el ambiente de aprendizaje para que el estudiante tome conciencia que cualquiera que sea la emoción que desee sentir, la puede fabricar desde su propio interior y proyectarla como una experiencia transformadora de realidades.

Usaremos este último enunciado de la cita, «*Abrigar esperanzas*» para recordar que es un legado intrínseco que los maestros dejamos en nuestros estudiantes, además, para enlazar

estas esperanzas con la pedagogía de Freire (1997), que también fortalece nuestra investigación, toda vez que nuestra intención al educar procura lo mismo y sobre todo porque la población a la que van dirigidas sus obras tienen fuerte similitud con la población objeto de nuestra investigación.

Elegir las artes como medio de acercamiento personal y valorar nuevas formas de comunicación, se sustenta, bajo la justificación de Lowenfeld (1980), como la importancia de que el maestro reconozca la falta de equilibrio entre el desarrollo afectivo y el desarrollo intelectual, y recomienda lograr este equilibrio a través de motivaciones apropiadas basadas en el arte. De este modo, tras reconocer y tratar la carga emocional de la que adolecen nuestros estudiantes, es más factible garantizar su máximo potencial para aprender.

Una de las estrategias desarrolladas durante el trabajo fue la Total Physical Response (TPR)-Respuesta física total. Este es un método de enseñanza de lenguas propuesto por Asher (1969). La bondad de este método, brinda excelentes posibilidades para interactuar con los estudiantes debido a que invita al orientador a utilizar su lenguaje corporal para la comprensión de vocabulario, expresiones, comandos, saludos e incluso oraciones, razón por la que se procede a asignar a los estudiantes roles (reales e imaginarios) a través del teatro, la danza, la meditación y el seguimiento de instrucciones como tal.

En adición, se parte desde la interacción de los tres principios que propone el Diseño universal para el aprendizaje de Pastor, Sánchez & Zubillaga (2011), enfocado en el siguiente principio, el cual sugiere *«proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información»* (p. 19). Por consiguiente, desde esta perspectiva se garantiza que, desde el preciso momento de interacción docente-estudiante, se reconozcan posibles fortalezas que generen en los niños sentimientos de respeto y confianza, mediante la vivencia de experiencias positivas, en ambientes seguros de aprendizaje.

Hablamos de ambientes seguros de aprendizaje no solo por las características de la población y sus necesidades, sino también impulsadas por A. Diaz Vicario y J Guairin Salla (2014), quienes nos inspiran a concebir que:

«la escuela saludable atiende el clima en el aula y es sensible a las señales emitidas por los alumnos; utiliza una metodología didáctica que potencia la autoestima y la capacidad para la toma de decisiones; evita las situaciones amenazantes, y no hace uso del castigo como instrumento de aprendizaje».

De modo tal que, aún con todas las amenazas culturales que nos desafían para estimular el bilingüismo y seducidos por niveles internacionales de educación más avanzados, impactar a la comunidad educativa de los grados de Primaria del colegio Unión Europea con un proyecto de características tan afines al desarrollo humano como este, refuerza la tarea que José Gimeno Sacristán nos delega a los maestros cuando afirma que *«La educación debe preocuparse por estimular diferenciaciones que no supongan desigualdades entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículum común y la escuela igual para todos con la*

posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje» (2005 pág. 74).

3. Metodología

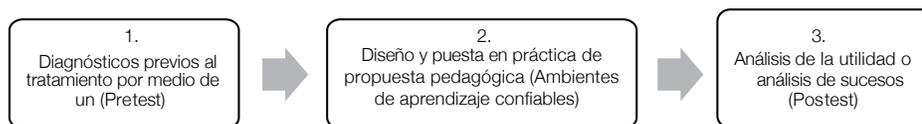
La metodología se enfoca en estimular la motivación y el interés de los estudiantes, con el fin de fomentar su confianza y expresión emocional, mejorando sus experiencias comunicativas a través de un acercamiento al bilingüismo y las artes.

Para el presente proyecto de innovación pedagógica se trabaja con un grupo no aleatorio, pues el problema referido se identificó en una población cronológica y culturalmente homogénea, por lo tanto, no se cumple con el propósito casual para la selección de población como lo exige la investigación experimental (CERDA, 2000); en consecuencia, se hizo factible en un grupo de edad oscilante entre los 6 y los 11 años pertenecientes a la básica primaria de la Institución Educativa Distrital (IED) colegio Unión Europea.

Lo anterior lleva a que la propuesta inicie con un análisis cualitativo a partir de la observación incipiente del contexto educativo y social al que pertenece la población, en contraste con las experiencias pedagógicas por medio del método tradicional de enseñanza. Este aspecto hace que sea posible prestar atención a que existen bajos niveles de aprehensión de los conceptos y contenidos de las asignaturas, lo que relaciona un apoyo casi inexistente de los padres de familia en la elaboración de los deberes escolares y unos niveles de desempeño básicos especialmente en las asignaturas correspondientes al área de lenguaje.

En concordancia con el tipo de estudio cuasi-experimental, y más exactamente con el diseño de series cronológicas (CERDA, 2000), caracterizado por carecer de grupo de control, se lleva a cabo el proyecto en 3 fases (Ver Gráfico 1):

Gráfico 1
Fases de trabajo proyecto de innovación pedagógica «BilinguART me hace feliz»



En la etapa inicial se propone una evaluación de carácter diagnóstico con un pretest, que tiene dos componentes esenciales: uno sobre tipos de aprendizaje, tomando en consideración los principios de la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual es definido por Pastor, Sánchez & Zubillaga (2011) como «un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos» (p. 8), y otro componente sobre inteligencia emocional centrado en la regulación de emociones (autocontrol) y en la forma en que se manifiestan estas emociones en los contextos inmediatos del niño.

Posteriormente se procede, a la luz de dichos resultados, a diseñar y poner en práctica una propuesta pedagógica basada en la construcción de ambientes de aprendizaje confiables, que favorezcan el desarrollo de habilidades referentes al inglés como segunda lengua, en donde se proyecta a:

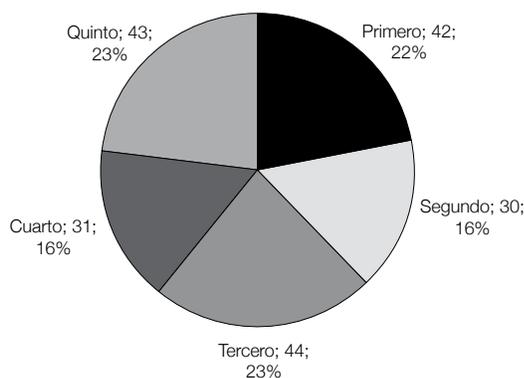
- Emplear distintas experiencias para presentar a los niños la información a través de diversos canales sensoriales.
- Determinar cuáles son los canales más efectivos para su propio aprendizaje.
- Generar un vínculo afectivo con el aprendizaje y asignar un significado emocional de lo que aprendió.
- Diseñar técnicas en clase como la escritura creativa, manifestaciones artísticas (específicamente dibujo, canto, modelaje de objetos y materiales e incluso producciones audiovisuales); la actividad física que promueve los procesos creativos y otorga herramientas y espacios seguros donde el niño se muestra empoderado para cumplir con los objetivos de la actividad propuesta.
- Implementar las estrategias para alcanzar esos aprendizajes pasadas por controles curriculares (diseño metodológico de secuencias didácticas y planeación de clase acorde a la propuesta) y no curriculares: especialmente de tipo lúdico en donde se involucra a la familia y a maestros de diferentes áreas para transversalizar los aprendizajes.

Finalmente, se proyecta realizar un análisis de la utilidad o sucesos mediante un postest para evidenciar las vivencias de los estudiantes en el proceso de desarrollo y acompañamiento de la estrategia metodológica planteada.

4. Resultados

Teniendo en cuenta las fases de trabajo, se logra evidenciar en la etapa inicial con el pretest una muestra poblacional de 191 participantes, con la siguiente distribución por grados:

Gráfico 2
Muestra poblacional de 191 estudiantes



Detallando en el «Diagnóstico de estilos de aprendizaje» una reflexión sobre las estrategias y técnicas que usan los estudiantes en la construcción de los aprendizajes, lo que relaciona el siguiente resultado:

Tabla 1
Diagnóstico de estilos de aprendizaje

Pregunta	Auditivo	Visual	Kinestésico
1 ¿Qué te gusta más?	56	42	93
2 ¿En tu cumpleaños, qué disfrutas más?	40	35	116
3 ¿Qué te gusta hacer en la escuela?	23	62	106
4 ¿Qué regalos prefieres?	29	45	117
5 Si tuvieras dinero ¿qué comprarías?	57	0	114
6 Cuando estás con tus amigos ¿qué te gusta?	27	18	146
7 ¿Qué haces cuando tus papás no te consienten?	110	55	26
8 Cuando sales de paseo ¿tú que prefieres?	71	18	102
Total de respuestas según estilos de aprendizaje	413	275	820

Lo anterior detalla que el 53,66 % de respuestas apuntan al estilo de aprendizaje kinestésico, el 17,99 % al visual y el 27,02 % al auditivo, lo que apoya que para el presente proyecto la creación de estrategias sea trabajada con el método TPR (Asher, 1969) para interactuar con los estudiantes y enseñar conceptos de lenguaje o vocabulario mediante el uso del movimiento físico para reaccionar a la entrada verbal.

Con la escala de «Inteligencia emocional» se logra hacer un análisis mediante estadística descriptiva, con la cual se establecen las siguientes relaciones:

Tabla 2
Diagnóstico Inteligencia emocional

Ítem	Subescalas	Cantidad estudiantes	Mínimo	Máximo	Media	Des. Tip.
Si una persona que se siente angustiada y triste debe: Ocultar lo que siente y no decirle nada a nadie/ Decir lo que siente / Decir lo que siente e intentar resolverlo / No debe decir nada a nadie para que no se rían de él o ella.	Autoconciencia	191	1	4	0,477	0,477

(Continuación)

Un amigo tuyo llega a la escuela completamente desconsolado y llorando. Tú, ¿qué haces?	Autoconciencia	191	1	5	3,194	0,917
Qué emoción sientes cuando estás en casa	Autocontrol	191	1	4	3,241	0,475
Qué emoción sientes cuando estás en el Colegio	Autocontrol	191	1	4	3,921	0,422
Cuando estás en clase y el profesor te pregunta algo y te hace pasar al tablero y no sabes la respuesta, ¿qué haces?	Aprovechamiento Emocional	191	1	4	1,942	0,890
Si estás hablando con un compañero, y este se empieza a poner de mal genio contigo y te empieza a gritar ¿tú qué haces?	Aprovechamiento Emocional	191	1	5	1,832	1,116
Cuando te va mal en el colegio, y llegas a la casa con tus padres, les cuentas lo que ha ocurrido, ¿o qué haces?	Empatía	191	1	3	1,162	0,459
Cuando tienes que hablar frente a otras personas (compañeros o personas diferentes a tu familia) ¿Qué emoción experimentas?	Empatía	191	1	3	1,398	0,787
Si estás en un juego de equipo con tus compañeros y el otro equipo anota un punto y por eso pierden el partido, ¿cómo reaccionas ante haber perdido?	Habilidades Sociales	191	1	4	2,602	8,407

Cada uno de los ítems de las subescalas se califican entre 3, 4 o 5, lo que relaciona que las mayores puntuaciones fue en la subescala de Autoconciencia con la media de 3.671, lo que lleva a caracterizar la capacidad de sintonizar la información de los sentimientos, sensaciones, intenciones y acciones para comprender de esta manera la forma en que la persona se comporta o reacciona ante cualquier situación y ser consciente de esto; y la subescala de autocontrol con una media de 3.581, lo que evidencia que los estudiantes tienen la habilidad de controlar sus emociones, impulsos y comportamientos, sin dejar que sean estos quienes controlen a la persona. De esta manera puede pensar anticipadamente ante una situación y controlar sus actos.

Con este primer acercamiento se logra hacer un planteamiento del proyecto con el diseño y puesta en práctica de propuesta pedagógica, creando ambientes de aprendizaje confiables y logrando expandir esencia a nivel institucional, logrando un tejido de relaciones entre maestros de diferentes jornadas y niveles para convocar de manera masiva a concursar para

cantar, deletrear y definir en inglés, al interior de la institución. Sorpresivamente se vincularon buena cantidad de maestros y estudiantes, y lo calificamos como sorpresa, porque es necesario enunciar el mayor resultado de este proyecto a la fecha y es la pérdida progresiva del miedo de la comunidad educativa al acercarse al idioma inglés.

Es así que, el proyecto viene impactando en todos los niveles incluso preescolar, lo que permite iniciar a hablar de la necesidad e importancia de aprender una segunda lengua basados en cifras, por lo que queda pendiente realizar el análisis de la utilidad o sucesos mediante un (Postest) con proyección a aplicar a final del 2020.

5. Conclusiones

1. Los estudiantes pueden expresar sus emociones a través del arte, lo que permite que el maestro atienda subjetividades del currículo oculto que potenciarán la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. La estimulación artística acerca a los estudiantes al conocimiento de su propio ser y les permite elegir los sentimientos que les agrada experimentar.
3. La enseñanza de una segunda lengua debe fomentarse desde edades tempranas y de forma natural, así como los maestros deben concentrar esfuerzos en simular el escenario como se aprendió la lengua materna.
4. La participación protagónica de un estudiante con una motivación adecuada puede desembocar en la autoconfianza y la construcción autónoma de su yo.
5. Para el aprendizaje del inglés se debe crear un ambiente emocionalmente seguro para equivocarse y permitirse el uso de distintas formas de aprendizaje toda vez que la emoción que más limita al cerebro para aprender o gestionar un recuerdo sano en la memoria, es el miedo.

6. Referencias bibliográficas

- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Cerda, H. (2000). *Elementos de la investigación, cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Díaz-Vicario, A., & Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 189-206.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Lowenfeld, V., & Britain, W. L. (1970). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional de I + D + i 2008-2011. Barcelona.
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

Desarrollo de las habilidades de comprensión verbal y razonamiento perceptivo para la potencialización del aprendizaje desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y los principios de mediación pedagógica, en estudiantes de grado 6.º de la Institución Educativa El Sabanal

Development of the Skills of Verbal Comprehension and Perceptual Reasoning for the Potentialization of Learning from the Theory of Cognitive Structural Modifiability and the Principles of Pedagogical Mediation, in 6th Grade Students of the Institucion Educativa El Sabanal

Águeda de Jesús Santana Durango¹

Resumen

La crisis del aprendizaje que se evidencia dentro y fuera del aula de clases no es solo un problema para el desarrollo personal, social o el crecimiento de la economía, es también uno de los principales generadores de inequidad social y de las eternas condiciones de desigualdad en el mundo. Por tal motivo esta investigación, desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y los principios de la mediación docente, pretendió estimular cambios en las estructuras cognitivas de los jóvenes, especialmente en las habilidades de comprensión verbal y razonamiento perceptivo, a través de la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con dispositivos pedagógicos que desarrollaran de manera gradual, su pensamiento crítico, autorregulación, su capacidad de aprender a aprender. A través de ejercicios de creciente complejidad y abstracción, asociados a factores novedosos que provocaron el interés y la motivación intrínseca se logró una variación significativa en algunas de las funciones estimuladas.

Palabras clave: aprendizaje, modificabilidad estructural, mediación.

Abstract

The learning crisis that is evident inside and outside the classroom is not only a problem for personal and social development or the growth of the economy, it is also one of the main generators of social inequality and the eternal conditions of inequality in the world. For this reason, this research, from the Theory of Cognitive Structural Modifiability and the principles of teacher mediation, aimed to stimulate changes in the cognitive structures of students, especially in the skills of verbal comprehension and perceptual reasoning, through the creation of environments learning enriched with pedagogical devices that will gradually develop their critical thinking, self-regulation, their ability to learn to learn. Through exercises of increasing complexity and abstraction, associated with novel factors that provoked interest and intrinsic motivation, a significant variation was achieved in some of the stimulated functions.

Keywords: learning, structural modifiability, mediation.

¹ Universidad de Córdoba-Montería, Colombia; <https://orcid.org/0000-0003-3101-4846>, santana.agueda@gmail.com

1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional, a través de su informe de Revisión de políticas nacionales (OCDE, 2016) describe que, aunque Colombia muestra un ascenso en su nivel educativo, aún la mayoría de los estudiantes tienen competencias básicas insuficientes al terminar sus estudios. Esta problemática, que también evidencia lo que Perkins (1992) llama campanas de alarma: inhibición cognitiva de los escolares para plantear preguntas o buscar, seleccionar, organizar e interpretar información relevante para dar respuesta a esos interrogantes, en una excesiva dependencia del docente y poca motivación y autonomía, tiene como resultados baja aprehensión del objeto de estudio y unos logros académicos por debajo de los resultados esperados. Por tal motivo, esta investigación, desde la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y los principios de la mediación pedagógica, aspiró a establecer una nueva relación docente-estudiante que facilitara la visibilización del desarrollo del pensamiento en el aula y mejorar el grado de dominio, en los participantes, de las habilidades cognitivas de comprensión verbal y razonamiento perceptivo, como herramientas necesarias para enfrentar asertivamente situaciones de aprendizaje en diferentes disciplinas de estudio y en su vida cotidiana. Es decir, en un proceso de reflexividad permanente, durante este proyecto de investigación, se diseñó y ejecutó un plan de interacción, que a manera de andamiaje, potenciara en los estudiantes sus habilidades superiores del pensamiento, no solo para lograr el éxito académico sino para favorecer su inserción en un mundo que les demanda resolver problemas y situaciones cada vez más complejas, con las herramientas cognitivas que les permitan anticiparse a problemas emergentes o abordarlos de forma autónoma y creativa.

2. Fundamentación teórica

La psicología, como afirma Gardner (1985), ha sido una disciplina central en el estudio de la cognición y en este contexto, existe una memoria que registra a psicólogos, como Jerome Bruner, Jean Piaget, Noam Chomsky, Lev Vygotsky, entre otros, que aportaron una serie de fundamentos que se han utilizado para reorientar la poiesis educativa hacia un aprendizaje que visibilice los procesos del pensamiento.

El planteamiento teórico de Reuven Feuerstein, la Modificabilidad Cognitiva Estructural, se sustenta en la línea de la psicología cognitiva, interesándose por el desarrollo de la cognición y de los procesos que intervienen (atención, percepción, memoria, generalización...) como factores que inciden en el comportamiento inteligente. Además, se preocupa por estudiar cómo el individuo obtiene información, qué adquiere, qué codifica, qué almacena y qué transfiere posteriormente a otras situaciones nuevas.

Aunque, el mismo Feuerstein (1991) afirma que esta teoría puede presentarse como una teoría de creencias generada por la necesidad de ver al ser humano desde una perspectiva optimista, también es cierto que está soportada por su larga experiencia con niños a los que los horrores del holocausto les había arrebatado no solo a su familia, sino también, su identidad, los sueños, la fe, el futuro. Cada transformación de vida de estos infantes desarrollada

gracias a su programa de intervención, entre ellos un nieto con síndrome de Down, se convirtieron en un argumento para sustentar su tesis de la modificabilidad cognitiva.

Feuerstein, concibe el organismo humano, como un organismo abierto, receptivo al cambio, cuya estructura cognitiva puede ser modificada gracias a la intervención de un mediador, quien organiza un repertorio de actividades con el objetivo de compensar los déficits, o privaciones, activar las operaciones mentales deficientes y mejorar su desempeño social o cognitivo.

Feuerstein (1980) retoma los conceptos vygotskianos del sujeto mediador y el de Zona de desarrollo próxima para incorporarlos como elementos sustantivos en su propuesta y favorecer el aprendizaje y estimular el desarrollo de sus potencialidades y lo que es más importante, corregir funciones cognitivas deficientes. Para Feuerstein et al. (1994), citados por Avedaño y Parada (2013), las habilidades cognitivas son:

prerrequisitos de la inteligencia para que la información proveniente de las fuentes de estímulos sea tratada de forma adecuada y el organismo alcance la autorregulación. Las clasifica de acuerdo con su campo de acción en el pensamiento: *input, elaboration, output*.

Uno de los conceptos esenciales que introduce Feuerstein, es el Mapa Cognitivo: «Es un modelo conceptual del acto mental, el cual permite ser usado, por una parte, como una herramienta de análisis de los puntos específicos localizados por dificultad y por otra, como una guía para producir el cambio cognitivo» (Feuerstein, 2007, citado por Morales Mario, 2009, p. 18).

Feuerstein creó el Programa de Enriquecimiento Instrumental, que a través de una serie de ejercicios pretende modificar el funcionamiento negativo del sujeto; que le impide desenvolverse como un sujeto competente.

Maureen Priestley (1996), quien desde su experiencia educativa propuso un camino hacia el pensamiento crítico, avala algunas afirmaciones de Feuerstein (1980) sobre las bondades de los programas para el desarrollo de habilidades del pensamiento. Según esta autora, los alumnos mediados, muestran:

- Mayor capacidad de perseverancia y reducen sus conductas impulsivas
- Mayor flexibilidad de pensamiento
- Conciencia de sus procesos de pensamiento, **metacognición**
- Buscan retos cognitivos que superar
- Realizan la transferencia de información que rebosa el contexto escolar
- Aumento en su habilidad de expresión

3. Metodología

En esta investigación de tipo cualitativa, orientada a la comprensión, porque de acuerdo a los criterios de la Dra Eumelia Galeano (2014) tiene una lógica dialógica, de interlocución, de

intercambio, de reciprocidad, de RECONOCIMIENTO DEL OTRO, se utilizó la estrategia metodológica de estudio de casos.

Durante la fase exploratoria, se aplicó la Escala de Inteligencia Wechsler para niños o **WISC IV**, a un total de 30 niños pertenecientes al grado 6.º de educación básica de la Institución Educativa El Sabanal, la cual, siendo una prueba psicométrica que habitualmente es utilizada para medir la inteligencia o el coeficiente intelectual, en este estudio, solo se utilizaron las sub-escalas de comprensión verbal y razonamiento perceptivo para evaluar el déficit cognitivo relacionado con esas habilidades del pensamiento y así planear las actividades inherentes a un programa de interacción diseñado en el marco de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y la mediación pedagógica. Es decir, se eludió la cuantificación y su aplicación se centró en cómo el alumno respondía a la tarea para identificar sus dificultades y apuntar hacia las oportunidades de mejoramiento.

La siguiente fase o trabajo de campo se caracterizó por aplicar el conjunto de estrategias didácticas diseñadas en el marco de los enfoques de modificabilidad estructural y por un proceso de mediación, que siguiendo los parámetros del mapa cognitivo permitían obtener un análisis detallado de los avances y dificultades del estudiante mediado, que proporcionaba, en un proceso de reflexividad, una retroalimentación permanente para mejorar las funciones cognitivas y las competencias socioafectivas inherentes a la tarea propuesta.

El programa de interacción, a través de ejercicios de creciente complejidad y abstracción, asociados a factores novedosos provocaron el interés y la motivación intrínseca y una invariable participación de los estudiantes y un constante trabajo que se registraba en rúbricas de evaluación, diario de campo, como también en la bitácora individual de los participantes.

En la fase final, se hizo una triangulación de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos para interpretar y analizar sus hallazgos y sacar las conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación.

4. Resultados

El análisis cualitativo de los datos revela que en el marco de una implementación de un programa de interacción con enfoques de la teoría de modificabilidad estructural cognitiva sí hubo un mejoramiento continuo en la habilidad de comprensión verbal relacionado con la incorporación paulatina, por parte de los estudiantes, de nuevas palabras a sus narraciones verbales. Según las relaciones de significado, el enriquecimiento y apropiación del vocabulario son los indicadores más afectados positivamente por la mediación. Por otro lado, también se observa una respuesta positiva, aunque con menor frecuencia, en el uso del parafraseo para articular discursos pero se observa que está condicionada a la dificultad para expresarse de manera espontánea o a la limitada fluidez verbal. No se evidencia una frecuencia que determine que hubo avances en las estrategias que establece el estudiante para obtener información o descubrir ideas que no están expresadas de manera explícita en un texto o en una situación comunicativa.

En lo que respecta a la habilidad de razonamiento perceptivo, las relaciones semánticas muestran que si bien los estudiantes tuvieron una variación satisfactoria en la función cognitiva para percibir con claridad y precisión las características de un objeto, aún muestran que omiten detalles relevantes al hacer el análisis del objeto. De igual modo, la trama de relaciones correspondientes a la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles cambios en algunas de sus dimensiones advierten, no obstante la superación de las dificultades para analizar y sintetizar, que los estudiantes tienen dificultad para dar respuestas coherentes con respecto al proceso realizado.

El análisis cualitativo sobre el papel del mediador arroja como resultados que si bien existen unos determinantes del aprendizaje tales como las características del sujeto cognoscente, sus disposiciones afectivas y volitivas y el apoyo parental; requirió de la implementación de un programa de interacción, en el marco de los enfoques de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, en el que se diseñó, organizó y evaluó el concurso de herramientas, recursos, estrategias y la creación de sinergias positivas entre el docente y alumno, se convirtió en un andamiaje que si bien no mejoró los resultados académicos de los estudiantes en el aula de clases sí mejoró la calidad de los ambientes de aprendizaje y disminuyó esa inhibición cognitiva de los estudiantes ante los retos educativos y favoreció altamente su motivación y un persistente deseo de aprender a aprender.

Esta investigación generó una reflexión constante en el docente mediador sobre su quehacer pedagógico y provocó una mayor concienciación de su rol, otorgándole una visión más humana de la realidad en la que están inmersos muchos estudiantes a los que se les discrimina negativamente porque se desconoce ese potencial que tiene cada uno y que puede ser desarrollado siempre que se propicien los ambientes de aprendizaje favorables para ello.

5. Conclusiones

Un programa de interacción sustentada en los enfoques de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la mediación pedagógica permite, en primer lugar, generar en el docente una constante reflexión sobre su quehacer educativo y una permanente investigación acerca de estrategias que contribuyan a la superación de algunas limitaciones cognitivas de los estudiantes y, en segundo lugar, al ser un proceso activo de enseñanza-aprendizaje estimula cambios tanto en los componentes cognitivos (comprensión verbal y razonamiento perceptivo) como en los componentes motivacionales (disposición, interés) del estudiante.

El docente debe pensar y planificar para mantener en el estudiante la capacidad de asombro y la curiosidad por la clase que viene, por sustentar la expectativa del educando sobre ese nuevo reto al que se debe enfrentar con una actitud alimentada por la confianza de que sí lo puede lograr aunque tenga que repetir una y otra vez, sin urgencias, pero, sí con la exigencia de que volverlo a intentar, sin reincidir en los desaciertos, hace la diferencia para mejorar sus habilidades. Para el docente, su única rutina debe ser salirse de la rutina que apalanca el ostracismo y el cansancio del alumno y optar por proyectos marcados por la innovación,

la creatividad; de esa manera, como un *bumerang*, la respuesta será estudiantes motivados, críticos, creativos y autorregulados con respecto a su aprendizaje.

La relación docente-estudiante no debe estar dominada solamente por una observancia del contenido disciplinario, es condición *sine qua non* que el docente establezca una correspondencia de genuino interés por las necesidades afectivas, volitivas y emocionales del estudiante, ya que estas, en muchos casos, determinan que él movilice o no sus recursos cognitivos para alcanzar un objetivo. Es importante, que un docente sepa leer la realidad en la que están inmersos los estudiantes, interpretar lo que ocurre en el aula más allá de lo académico y establecer una conexión al cerebro-corazón del alumno que favorezca una labor pedagógica más empática, más humana, que trascienda en la formación de un ser integro que ofrezca al mundo lo que él mismo recibió: comprensión, respeto, solidaridad.

El sistema escolar no puede seguir homogeneizando una clase con base en el criterio de la edad cronológica, ya que esto conlleva a una educación frontal y repetitiva, a una estandarización de prácticas y contenidos que no dan respuesta adecuada a estudiantes con necesidades educativas especiales, que presentan diferencias significativas en los niveles de desarrollo, organización familiar, contexto social. Por el contrario, se debe afrontar la heterogeneidad a través de un dispositivo pedagógico planeado, ejecutado y evaluado por un docente consciente de su papel de facilitador y mediador del aprendizaje, que promueva el protagonismo activo de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y que potencie la autonomía y la responsabilidad individual.

6. Referencias bibliográficas

- Avendaño, W, Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1991). Entrevista realizada por la periodista de los Ángeles Covarrubias Claro, El Mercurio, domingo 22 de diciembre. Santiago de Chile.
- Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Tel Aviv: Freund Publishing House Ltd.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnol
- OECD (2016). Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de Educación. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Perkins, D. (1997). Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire. *Zona Educativa*, 15, 1-6 <http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/EntrevistaDPerkins.pdf>
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico*. México: Editorial Trillas.

Trenzando mundos

Braiding Worlds

Jenny Snelly Lozano C.¹
Martha Cecilia Chaparro²

Jakeline Muñoz Briceño³
Diana Martínez Mancera⁴

Mariela Guerra Pérez⁵
Nayibe Álvarez Navas⁶

Resumen

La propuesta de trabajo inicia en el año 2012 con la transformación del espacio académico de la asignatura Ciencias Políticas en los grados décimo y once que adopta la estructura del seminario alemán y es denominada como *Seminario Memoria y conflicto en Colombia*.

En el año 2018 se propone romper con la tendencia disciplinar y constituir en torno a la *Memoria* un eje de estudio interdisciplinar que integra las áreas de: sociales, ética, comunicación y tecnología e informática, abarcando otros conceptos como: *Violencia Política, Territorio e Imaginarios*, es así como nace **Trenzando mundos**.

En su recorrido de 8 años, la comprensión de los hechos del pasado recobra una multiplicidad de sentidos, atravesados por reflexiones en torno a la experiencia social y a la posibilidad de establecer un pensamiento histórico vinculante a la intersubjetividad de los jóvenes, mediante acciones comunicativas y artísticas apoyadas en el uso de herramientas tecnológicas.

Palabras clave: memoria, interdisciplinariedad, seminario.

Abstract

The project began in 2012 with the transformation of the academic space of the Political Science subject in the tenth and eleventh grades which adopts the structure of the German seminar and it is called Memory and Conflict Seminar in Colombia.

In 2018, it is proposed to break with the disciplinary trend and built around to the Memory an interdisciplinary study which integrates the areas of: social sciences, ethics, communication and technology, including other concepts such as: Politics Violence, Territory and the Imaginaries, that is how **Braiding Worlds** was born.

In its 8-years journey, the understanding of the events of the past recovers a multiplicity of meanings, crossed by reflections on the social experience and the possibility of establishing a historical thought linked to the intersubjectivity of young people, through communicative and artistic actions supported by the use of technological tools.

Keywords: memory, interdisciplinarity, seminar.

¹ IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0002-3500-6977, jennylozano720@gmail.com

² IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0003-2719-8179, ahtram2392@gmail.com

³ IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0002-0092-4540, jakymb15@gmail.com

⁴ IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0001-9963-2750, dimancera@gmail.com

⁵ IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0003-1464-3253, seuzapuminina@gmail.com

⁶ IED Misael Pastrana Borrero, orcid.org/0000-0002-6392-6260, mpbnayibealvarezN@gmail.com

1. Introducción

Colombia desde su nacimiento como estado-nación ha tenido una historia violenta que con el pasar de los años se ha vuelto cada vez más cruda. Es así, que durante los últimos 60 años, el conflicto interno ha dejado secuelas imborrables en la memoria de todos aquellos que de una u otra manera la han vivido y padecido en carne propia y de aquellos que desde otras perspectivas han sabido de ella por los libros y los diferentes medios de comunicación.

En su papel como agente transformador, la escuela se convierte en la responsable de motivar la reflexión en torno al conflicto y en su análisis desde la lógica social, por lo cual y ante la inquietud de los docentes de sociales, humanidades e informática del IED Misael Pastrana Borrero surge el proyecto «Trenzando mundos» como respuesta a la inquietud por comprender ¿Cómo ha afectado el conflicto interno a la escuela? ¿De qué manera se abordan sus consecuencias? y ¿Cómo desde allí, el estudiante misaelista puede ser un agente reparador a través del reconocimiento de la cultura del perdón y la paz, la aceptación por las diferencias, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos como base de la convivencia?

En este sentido, el proyecto busca reconocer desde la condición humana los tejidos de experiencia de los estudiantes del último ciclo de formación escolar secundaria para que a través del conocimiento y experiencias adquiridas, logren transformar sus realidades y las de su entorno.

2. Fundamentación teórica

En la historia del pasado reciente y tomando como periodización los últimos 60 años, se evidencia la manera como el conflicto interno ha dejado secuelas imborrables en la memoria de aquellos que de una u otra manera lo han vivido y de aquellos que desde otras perspectivas han sabido de él, a través de las diversas fuentes que lo registran. Y, en ese sentido, la narrativa particular de las víctimas sobre los acontecimientos que rodean el conflicto armado colombiano constituye un duelo de relatos (Franco, Nieto y Rincón 2010; Uribe y López 2006) permitiendo, asimismo, superar la brecha del oficialismo histórico sesgado por la narrativa propia de quienes ostentan el poder y de quienes dan valor de historicidad a los acontecimientos. Debido a las graves violaciones a los derechos humanos evidentes en los actuales conflictos bélicos, se hace necesaria la reconstrucción histórica a partir de la narrativa colectiva de quienes padecen dicho conflicto (Herrera y Pertuz 2015). Lo anterior permitirá movimientos culturales y, por ende sociales, que propendan por políticas enfocadas en el acompañamiento de las víctimas en el marco de la construcción de la paz en Colombia. Históricamente, la voz de los más vulnerables ha sido excluida de la construcción de la memoria, particularmente, la mujer no ha participado en la construcción del discurso histórico oficial (Capote 2012). La actividad femenina en sucesos de gran importancia ha permitido hacer más visible el papel de la mujer, especialmente en los últimos siglos la reivindicación de este sector de la población se evidencia matizando el pensamiento colectivo (Capote 2012). De este modo, el uso que se le puede dar a la memoria cobra relevancia para esta propuesta de innovación pedagógica, por lo tanto, nos interesa, ¿el qué se recuerda?, ¿para qué se

recuerda?, ¿qué se olvida y para qué se olvida? De forma que se le dé un uso a la memoria en pro de permitir un empoderamiento de los estudiantes sobre los sucesos pasados y posibiliten un actuar en la reconstrucción consciente de la historia que les ha sido contada y que les era ajena (Todorov 2000). Así, la escuela como agente transformador, tiene el papel de gestionar acciones que impliquen la movilización de fuerzas para generar la reflexión constante, en torno al conflicto y a la necesidad de instaurar procesos de memoria que apunten al desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo, permitiendo que esta traspase muros tradicionales que la han marcado, para abrir así caminos de construcción de pensamiento de una nueva manera de leer las realidades, capaces de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno (Giroux 2001).

3. Metodología

El trabajo establecido tiene un soporte conceptual, enmarcado en la línea de la «Investigación Educativa». La *Memoria* como objeto de estudio es abordada metódicamente de forma inductiva-deductiva, teniendo como estrategia de aproximación la indagación de acontecimientos históricos, que han marcado el pasado reciente del conflicto colombiano. Desde este enfoque se parte del análisis particular, para relacionarlo con hechos mundiales; los temas son abordados transversalmente desde distintas áreas del conocimiento propiciando diversas perspectivas de análisis cultural.

El horizonte de sentido del proyecto tiene un recorrido que configura distintas fases. La primera etapa está enmarcada en la organización del seminario «Memoria y Conflicto en Colombia» en el año 2012, el cual traza unas líneas de acción que transforman la clase de Ciencias Políticas en el ciclo V, en un *Seminario Alemán* fortaleciendo dinámicas de consulta de fuentes, lectura, producción escritural y de intervenciones artísticas. Es a partir de la interacción y socialización de las temáticas propuestas, como se empieza a sistematizar la experiencia y a consolidar la participación de estudiantes en distintos espacios de formación.

Una segunda instancia, es la institucionalización del mismo, a través de su curriculización y formalización institucional. La escritura de textos y ponencias que han permitido pensar la escuela como ámbito de reflexión social. La etapa actual es de transversalización de técnicas de investigación, el proyecto Seminario entra en simbiosis con el proyecto Territorios e Imaginarios, liderado por los docentes del campo de comunicación, además incursionan las áreas de informática y artes y adquiere el nombre de «Trenzando mundos».

Es desde esta trama y con el apoyo de entidades distritales, como el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, que se ha redireccionado la propuesta para fortalecerla, a partir de iniciativas conjuntas que consolidan el proceso de investigación y la sistematización del mismo. El propósito intencional es el uso de técnicas como la encuesta, la entrevista, la participación en espacios de memoria que permiten estudiar los fenómenos sociales desde la racionalidad escolar y cuyos efectos puedan consolidar procesos de producción de texto y participación académica de estudiantes y maestros.

4. Resultados

El proyecto «Trenzando mundos» destaca los siguientes resultados como los más significativos:

- Primer puesto en el FORO EDUCATIVO LOCAL 2019.
- Proyecto ganador de experiencia Distrital 2019 y representante en el FORO EDUCATIVO NACIONAL, por Bogotá.
- Proyecto ganador por experiencia significativa en el FORO EDUCATIVO NACIONAL 2019.
- A medida que la propuesta avanza los y las estudiantes son más conscientes de las posibles causas y consecuencias de los diferentes hechos históricos y políticos que se han vivido en nuestro país, reconociendo la responsabilidad que como sujetos sociales tenemos frente a los nuevos retos y cambios que enfrentamos como sociedad que experimenta un postconflicto.
- El desarrollo del proyecto a partir de la interdisciplinariedad como una de sus principales estrategias, ha permitido el abordaje de temas y problemáticas actuales y coyunturales, cercanos a la realidad del estudiante y al interés de toda la comunidad educativa; a través de esta mirada global dada desde las diferentes disciplinas se ha avanzado en la construcción conjunta de saberes y de conocimientos. Ejercicio que va desde el simple intercambio de ideas, la flexibilización del currículo y los horarios establecidos en la institución hasta la creación, adopción y combinación de materiales, actividades y estrategias acorde con los temas y los propósitos del proyecto.
- Se ha privilegiado el trabajo colaborativo y la interacción entre docentes, en el que se ha transformado la concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje dando paso a estrategias más flexibles, innovadoras e inclusivas que han permitido que todas las integrantes del proyecto desde su campo del saber aporten conocimientos y experiencias.
- Se resalta el trabajo de los docentes, quienes demuestran a través de esta iniciativa y a pesar de las barreras y brechas existentes en cuanto a condiciones laborales de cada uno, que prevalece un objetivo claro y es el de trabajar por ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una educación inclusiva y de calidad.
- Los resultados de las pruebas externas llevadas a cabo en nuestro país (SABER ICFES) demuestran un avance progresivo en los resultados de los estudiantes en cuanto a sus habilidades y destrezas comunicativas, en la capacidad de realizar reflexiones con sentido ético y crítico, en la comprensión de la realidad que les rodea y en la posibilidad de plantear alternativas que le permitan la transformación de su presente y futuro.
- Se han llevado a cabo talleres y actividades que han permitido en diferentes momentos del proyecto contar con la participación de entidades externas ubicadas en la ciudad de Bogotá, como: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Centro Memoria, Paz y Reconciliación, Asociación de familiares de detenidos desaparecidos (ASFADDES) y la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, entidades que han apoyado y enriquecido la propuesta.

- La comunidad educativa en general ha tenido la oportunidad de compartir y expresar su sentir y pensar, frente a la importancia de la memoria histórica en la construcción de una sociedad más justa y equilibrada para todos y todas.
- Realización del encuentro virtual: Trenzando Resistencias Latinoamérica en agosto 2020, con docentes internacionales y masiva participación de estudiantes.

5. Conclusiones

El proyecto «Trenzando mundos» ha consolidado un grupo diverso de maestros expertos en distintas áreas, que comparten el ideal de generar espacios y prácticas de transformación en el aula, mediante la articulación de diferentes instrumentos y herramientas que han permitido la materialización de la unión de las áreas del conocimiento, acercándonos a un diálogo interdisciplinar no solo dentro de la Institución Educativa Distrital Misael Pastrana, sino que nos ha permitido abrir las puertas de la escuela a otras instituciones tanto educativas como organizaciones que trabajan la temáticas estudiadas. Es mediante el desarrollo del seminario de memoria y conflicto, que se ha posibilitado un espacio de reconocimiento de las diferentes formas de entender y vivir las temáticas abordadas, analizadas y reflexionadas con el grupo de estudiantes.

El proyecto ha permitido reconocer las prácticas de lectura y escritura como actividades sociales que posibilitan acercarse, dar sentido y construir desde posturas individuales y colectivas, imaginarios y realidades a partir de los diferentes saberes que convergen en esta propuesta.

Y por último, el posicionamiento que ha generado en la comunidad educativa el trabajo desarrollado por el proyecto: empoderamiento de mujeres, reconocimiento a la diversidad, la diferencia y las víctimas, además de la postura crítica y reflexiva del uso de la memoria en una época de posconflicto en Colombia.

6. Referencias bibliográficas

- Capote V. (2012). *Mujer y memoria. El discurso literario de la violencia en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. España.
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar*. Bogotá: C3 FES.
- Giroux, H. (2001). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía Crítica de la Época Moderna*. España: Editorial Siglo XXI.
- Herrera, M. C., & Pertuz Bedoya, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162.
- Uribe, M., & López, L. (2006). *Las palabras de la guerra. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*. Medellín: La Carreta Editores.
- Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. París: Editorial Paidós.

Estrategias y metodologías didácticas en contextos sociales de pobreza y ruralidad

Estrategies and Didactic Methodologies in Social Contexts of Poverty and Rurality

Andrea de los Santos-Gelvasio¹

Resumen

Las estrategias y metodologías definen la actuación del profesorado y del alumnado durante todo el proceso pedagógico. Sin embargo, el nivel de eficacia de estas metodologías o estrategias estará determinado por los resultados de aprendizaje, las características del profesorado, de la asignatura y las condiciones físicas y materiales en el aula. En la presente investigación se analiza la eficacia y pertinencia de las estrategias y metodologías didácticas que implementa el profesorado en contextos sociales de pobreza y ruralidad, tomando como base una escuela unitaria rural-multigrado de República Dominicana. El estudio consiste de una investigación cualitativa en base a un estudio de caso, compuesto por dos fases: a) negociación, recolección de información y análisis documental; b) realización de observaciones de aula y entrevistas a profundidad. Como resultado se identifica el predominio de prácticas pedagógicas poco adecuadas al contexto y las capacidades del alumnado, con tendencia a lo tradicional.

Palabras clave: estrategia de enseñanza, métodos de enseñanza, educación rural.

Abstract

The strategies and methodologies define the performance of teachers and students throughout the pedagogical process. However, the level of effectiveness of these methodologies or strategies will be determined by the learning outcomes, the characteristics of the teachers, the subject and the physical conditions and materials in the classroom. This research analyzes the effectiveness and relevance of teaching strategies and methodologies implemented by teachers in social contexts of poverty and rurality, based on a rural-multigrade unitary school in the Dominican Republic. The study consists of a qualitative research based on a case study, composed of two phases: a) negotiation, information gathering and documentary analysis; b) classroom observations and in-depth interviews. As a result, the predominance of pedagogical practices not very appropriate to the context and the capacities of the students, with tendency to traditional teaching, are identified.

Keywords: teaching strategy, teaching methods, rural education.

¹ Universidad de Málaga / Ministerio de Educación de la República Dominicana, <https://orcid.org/0000-0002-4741-7167>, andreadg23@gmail.com

1. Introducción

Las estrategias y metodologías didácticas se constituyen en la forma de enseñar del profesorado. Es decir, las mismas definen la actuación del docente y también del estudiante durante todo el proceso pedagógico. He aquí donde surge su importancia para garantizar el éxito de la enseñanza-aprendizaje. Pese a que existen múltiples metodologías o estrategias, su nivel de eficacia estará determinada por los resultados de aprendizaje, las características del profesor, características de la asignatura y las condiciones físicas y materiales en el aula. Sin embargo, desde muchas escuelas aun es común identificar el predominio de prácticas educativas segregadoras, excluyentes y clasificadoras, que a su vez perpetúan el déficit educacional en especial en zonas rurales y de pobreza.

Esto, en sí resulta preocupante, más aún en una sociedad donde los escenarios y contextos de los últimos siglos han cambiado, requiriendo nuevos enfoques metodológicos. Es, por tanto, que, la presente investigación, tiene como propósito analizar las estrategias metodológicas, de evaluación y recursos pedagógicos que prevalecen en las aulas en contextos sociales de pobreza y ruralidad.

2. Fundamentación teórica

Las estrategias y metodologías didácticas se constituyen en eje fundamental de las prácticas pedagógicas, además, están muy ligadas con los currículos teóricos y prácticos como elementos fundamentales. Autores como Cortés (2013), establecen que el primero surge como resultado del proceso de construcción del discurso, el cual es reflexivo; en él se elabora conceptualmente el currículo de manera interactiva y prospectiva. Mientras que el práctico, hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan de la interacción profesorado-alumnado.

Las estrategias y metodologías didácticas, garantizan desde la práctica pedagógica, claridad en los procesos de enseñanza y las dinámicas sociales en las que se insertan el alumnado y el profesorado, basado en currículo educativo. Hasta ese punto desde la parte teórica y los procesos formativos docentes existe concordancia, la situación se dificulta cuando el profesorado debe dar el paso de lo teórico a lo práctico, constituyéndose en unos de los retos más importantes, en especial cuando la práctica debe ser desarrollada desde contextos vulnerables y de pobreza; específicamente cuando estos aspectos muchas veces no fueron abordados desde la formación inicial.

Según Eggen y Kauchak (2000), las estrategias son uno de los tres componentes considerados esenciales a la hora de enseñar, siempre y cuando estén combinadas y adaptadas al contexto de aula y social. Otros autores como Prieto (2012) consideran las estrategias como instrumentos usados por el profesorado para contribuir a implementar y desarrollar competencias en el alumnado. Sin embargo, es común ver cómo el profesorado llega a las aulas rurales, como novel desprovisto de la didáctica para trabajar en ese contexto. Esto implica que el docente deba desplegar una serie de acciones, poco contextualizadas, segregadoras y excluyentes, muchas veces desde aulas multigradales. En este sentido, autores como Bustos

(2009) consideran que una adecuada organización enfocada en técnicas de agrupamiento, racionalización de espacio y tiempo, así como la programación efectiva de aula pudiera aportar valor añadido al proceder del docente rural.

3. Metodología

Esta investigación de carácter etnográfico, se basa en un estudio de caso único de una escuela rural unidocente perteneciente a la Regional 17 de la provincia Monte Plata, considerada con un alto índice de pobreza. Las técnicas utilizadas fueron el análisis documental, la observación participante y la entrevista. La investigación se desarrolló en dos fases con siete observaciones de clase, dos entrevistas a profundidad y análisis documental de los planes de clase. Para el análisis de datos se procedió a realizar una categorización basada en las metodologías, estrategias y actividades didácticas; así como las estrategias de evaluación y los recursos didácticos.

4. Resultados

El proceso de reducción de datos con las informaciones aportadas desde las observaciones y entrevistas, permitió identificar aspectos del discurso y las acciones del profesorado. Con ayuda del programa informático Atlas TI v8, las lecturas a profundidad de las notas de campo de la observación y el proceso de triangulación se ha observado una amplia brecha entre las concepciones docentes sobre su práctica y lo que realmente está establecido, planifica y hace en el aula, estableciéndose amplias incongruencias al respecto. Durante la entrevista a profundidad realizada, se han destacado elementos claves sobre las dificultades y características de las escuelas rurales que pudieran facilitar o dificultar la labor del docente rural, entre ellos la amplia heterogeneidad del alumnado, el lidiar con varios grados al mismo tiempo, así como la poca o nula formación que recibió desde la formación inicial, observándose en la práctica el uso de metodologías y estrategias similares desde cualquier asignatura.

El análisis documental también ha permitido identificar que, pese a que existen una serie de disposiciones en cuanto a metodologías y estrategias que sustentan las prácticas del profesorado desde el currículo que rige el nivel primario, las mismas son poco observadas en el aula rural. También se observa en la práctica el predominio de metodologías basadas en exposiciones magistrales por parte del profesorado, realizando algunas cuestionantes al alumnado que se encuentra de forma pasiva y en muchos de los casos no contesta las interrogantes, por lo que se hace necesario profundizar sobre si este tipo de comportamiento forma parte de la cultura escolar. El uso del pizarrón por parte del docente es predominante en las asignaturas observadas, así como transcribir la información que ha escrito el docente en la pizarra a una hoja de papel (folio) también aportada por el docente, donde el alumnado al finalizar sus escritos se levanta y coloca sus hojas (folios) en un «mural de producciones». Se observó también el predominio del uso del libro de texto de la asignatura impartida desde la biblioteca escolar, así como la transcripción del libro al cuaderno de clases del contenido asociado a la asignatura que generalmente consiste en conceptualizaciones y definiciones de

términos; situación que se hace más evidente cuando el docente necesita hacer la transición hacia otro grupo de estudiante de otro grado, llevando a suponer que esto parte de la cultura de aula. De igual forma, se observa el uso de estrategias de manejo de la disciplina poco adecuadas basadas en el castigo y en no dar el receso necesario al alumnado que incurre en faltas. La retroalimentación relacionada con el logro de los aprendizajes muchas veces no se realiza en el momento y en otras no se hace, así como también el proceso de evaluación se muestra inconcluso o ausente.

5. Conclusiones

En conclusión, se podría afirmar, que, si bien es cierto que las metodologías y estrategias didácticas se basan en teorías educativas, también es cierto que, en el ámbito educativo, en especial en contextos vulnerables y rurales, es común encontrar docentes que construyen y reproducen sus prácticas sobre concepciones relacionadas con las potencialidades de sus alumnos y alumnas, muchas veces subestimando el potencial debido al contexto. Esto de igual forma genera serias dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se evidencia el uso de estrategias y metodologías didácticas tradicionales y descontextualizadas al ambiente rural y la multigradualidad, lo que conlleva a la poca motivación estudiantil. En este sentido, se recomienda, que el enfoque metodológico pudiera estar enfocado en las adecuaciones del currículo educativo de manera que dé respuesta a las necesidades del alumnado rural, la asunción de metodologías de enseñanza cooperativas entre alumnos de diversos grados y asumir un cambio en las metodologías didácticas aperturándose al contexto escolar. El profesorado actual debe estar lo suficientemente informado de la realidad socioeducativa en la que se desenvuelve, para de esta forma implementar procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados e integradores.

6. Referencias bibliográficas

- Jiménez, A. B. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación The Spanish Rural School in a Changing Context. *Revista de educación*, 350, 449-461.
- Cortés Moreno, M. (2013). Reforma del currículo de ELE atendiendo a las preferencias de los alumnos. En M. A. González (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la enseñanza del español en Taiwán: diseño y programación de los cursos*. Universidad Fujen.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson educación.

Arte y creatividad como herramientas de la práctica docente

Art and Creativity as Tools of Teaching Practice

Dionicia Reynoso¹

Amelia Pons²

Eladia Rodríguez³

Resumen

Esta investigación está enfocada en integrar los estudiantes a instituciones que promueven el arte y formarlos en estrategias educativas que trabajen la creatividad y la práctica artística en las distintas áreas y así responder a lo establecido en la Ordenanza N.º 01-2014 de la Jornada Extendida. Para ello se realizaron: visitas a exposiciones de artes, talleres sobre folklore, teatro, danza y títeres impartidos por especialistas. La población fue de 26 alumnos. El enfoque corresponde al cualitativo y las técnicas fueron: la observación, entrevista y la nota de campo. Los resultados arrojan que con el desarrollo de talleres los futuros docentes conocieron los temas que explican los elementos que integran la cultura dominicana, lograron acercarse a los agentes del contexto artístico y cultural. Implementaron estrategias: juego de roles, teatro, bailes y cantos. Desarrollaron destrezas y habilidades para un docente de artística: postura, tono de voz, dicción, gestos, expresión corporal, dominio escénico, que harán de sus clases de arte espacios de creatividad e inspiración.

Palabras clave: estrategia, creatividad, arte.

Abstract

This research is focused on integrating students into institutions that promote art and training them in educational strategies that work creativity and artistic practice in different areas and thus respond to the provisions of Ordinance no. 01-2014 of the Extended Day. For this, visits to art exhibitions, workshops on folklore, theater, dance and puppets were given by specialists. The population was 26 students. The focus corresponds to the qualitative and the techniques were: observation, interview and field note. The results show that with the development of workshops the future teachers learned about the issues that explain the elements that make up the Dominican culture, they managed to get closer to the agents of the artistic and cultural context. They implemented strategies: role play, theater, dances and songs. They developed skills and abilities for an arts teacher: posture, tone of voice, diction, gestures, body expression, stage mastery, which will make their art classes spaces for creativity and inspiration.

Keywords: strategy, creativity, art.

¹ ISFODOSU, <https://orcid.org/0000-0002-7205-9613>, dionicia.reynoso@isfodosu.edu.do

² ISFODOSU, amelia.pons@isfodosu.edu.do

³ ISFODOSU, <https://orcid.org/0000-0001-8608-7810>, eladia.rodriguez@isfodosu.edu.do

Introducción

El arte es la actividad de representar emociones y vivencias de manera creativa. Permite visualizar las diferentes formas de manifestación de la cultura, por lo que su práctica se puede convertir en una estrategia pedagógica atractiva para la formación multicultural de los futuros docentes.

A partir de la implementación de la Ordenanza N.º 01-2014 que establece la Jornada Escolar Extendida, se plantea impartir tres horas de educación artística semanal en la educación primaria. Ante esta realidad se hace necesario que los futuros docentes egresen con el manejo de estrategias y herramientas para adecuarse a lo establecido en la ordenanza. Formar al futuro docente en el manejo de estrategias de intervención educativa donde se promueva la creatividad, la práctica de la educación desde el contexto artístico constituye un reto.

La Educación Artística ha estado subordinada a otras materias, sin negar la importancia de estas, en la actualidad son pocos los docentes que tienen formación en el área de educación artística, (Gabot, Mata y De Jesús, 2019). Esta promueve el desarrollo integral de los alumnos, incentiva la cooperación, autonomía, participación, motiva a continuar los estudios. (Giráldez y Palacios (2014). Ante este contexto, esta experiencia se propuso formar al futuro docente en diferentes niveles (Inicial y Primario) en estrategias de intervenciones educativas, que trabajen con la creatividad y la práctica artística. para esto fue necesario acercarse al futuro docente, al contexto artístico y cultural local que se desarrolla en el entorno de su centro de formación.

Fundamentación teórica

El arte es una herramienta transversal a todas las disciplinas del conocimiento, proporciona técnicas y dinámicas de trabajo aplicables a cualquier proceso de aprendizaje, es a su vez crítica y cuestionadora de la realidad y tiene la capacidad de generar experiencias transformadoras (Martínez, 2010). Para la UNESCO (2006) el arte aplicado en la escuela desde la educación artística constituye un medio para que los estudiantes desarrollen su creatividad, despierten interés y entusiasmo para aprender, sean respetuosos de las culturas locales e internacionales.

Existen estudios como el de González (2020), quien afirma que formar al futuro cuerpo docente para que trabaje la creatividad y la práctica artística tiene mucha importancia, este se corresponde con el estudio realizado por Escobedo (2012). Este afirma que la creatividad es la capacidad humana que promueve en los estudiantes la mejora y el desarrollo de sus potencialidades. Por lo que el docente juega un papel fundamental, ya que es a través del proceso educativo donde la creatividad –como atributo individual– puede ser potenciada, inculcando en los alumnos: originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, innovación, seguridad y autenticidad. Con estas estaremos educando la creatividad. (Vila 1998) citado por González (2013). Este autor hace hincapié, además, en la importancia de sacar la actividad educativa más allá del aula, usar el entorno, la comunidad, para hacer verdaderas prácticas artísticas.

Esto significa repensar sus espacios para dar cabida a nuevas estrategias que permitan a los niños y niñas aprender en ambientes afectivos, dinámicos e interactivos desde el contexto en el cual ellos están inmersos o en espacio cercanos donde puedan trasladarse con facilidad, para así promover la formación de ciudadanos activos en la sociedad, creativos y amantes del arte (Aguilar, 2013). Este autor no solo valora el contexto, sino que plantea estrategias de mediación que posibilitan esa relación alumno-contexto-creatividad.

El taller como estrategia facilita la formación a los futuros docentes a realizar prácticas artísticas, el «taller es una estrategia grupal que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo» (Prieto, 2012, p. 129).

La dramatización con la escenificación de los personajes que componen el drama y la visita al contexto donde se promueve el arte, como son los museos, estimulan la observación, criticidad, curiosidad, indagación, la reflexión, el amor y valoración a los cuadros, al arte plástica. En ese sentido, Escribano y Molina (2015) afirman que las visitas a los museos promueven y motivan el aprendizaje a través de la observación, el contacto y la investigación desde la realidad.

3. Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, este estudia la realidad en su contexto natural sin necesidad de usar datos estadísticos, analiza las percepciones, actitudes y opiniones de los investigados (Sampieri, 2018) y (Flick, 2012).

Para el desarrollo de esta investigación se eligió la población de 14 alumnos de la asignatura Historia del Arte y 12 de la asignatura Educación y Expresión Artística, lo cual suma un total de 26.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la entrevista, realizada a docentes y estudiantes, la observación, a través de una guía la cual permitió recoger evidencias de las acciones realizadas y las notas de campo, utilizadas en el proceso de recolección de los datos. El trabajo de campo se desarrolló con la implementación de cuatro módulos enfocados en la enseñanza y el arte, a través de la estrategia de taller. En el primero se trabajó el folklore dominicano, en el segundo, el teatro escolar; en el tercero, los ritmos folclóricos y en el último, el teatro de títeres aplicado a la enseñanza. Además, se realizaron visitas y conversatorios con los agentes e instituciones culturales implicados: Monumento a los Héroes de la Restauración (museo) y Casa de Arte.

4. Resultados

Con el desarrollo de los talleres, los futuros docentes conocieron los temas que explican los elementos que integran la cultura del pueblo dominicano que a través del tiempo y por generaciones han conformado la identidad nacional.

Desarrollaron la creatividad a través de: a) diseño y elaboración de disfraces creativos reutilizando materiales del entorno, b) la elaboración de guion de obra de teatro con los personajes de los disfraces que elaboraron.

Hubo un acercamiento al contexto artístico y cultural a través de visitas a museos y centros culturales, lo cual favoreció al desarrollo de la criticidad, de la apreciación y valoración de obras de arte (pintura, performance, danza, teatro) por parte de los futuros docentes, quienes fueron orientados por especialistas del área.

Cambio de visión y percepción del contexto artístico y cultural de la ciudad de Santiago a través de los recorridos por las calles de los murales. Su observación permitió que los futuros docentes apreciaran cada escena de la cultura e historia de la ciudad, además, conocieron la ubicación y la estructura arquitectónica de los principales íconos culturales.

Prácticas de los alumnos de las distintas estrategias y dinámicas para el desarrollo de la creatividad y así poder utilizarlas en sus prácticas áulicas. Estas servirán de referentes para que en su futuro desempeño hagan de sus aulas y de las clases de Educación Artística, espacios de aprendizaje.

Creación de dinámicas como juego de roles, teatro con títeres, así como bailes y cantos que aumentaron el acervo cultural-nacional de los participantes, cumpliéndose uno de los fines de la educación dominicana referido al fomento de la identidad cultural dominicana.

Apreciación de las obras de arte de diferentes autores del contexto local, nacional e internacional. Esto permitió ampliar sus conocimientos respecto a temas de cultura general tan necesarios en la formación docente en la actualidad.

Fortalecimiento y desarrollo de destrezas y habilidades importantes para un docente de Educación Artística, como postura, tono de voz, dicción, gestos, expresión corporal, expresión oral y dominio escénico.

Se evidenciaron valores que fomentan las buenas relaciones interpersonales entre los estudiantes como: trabajo en equipo, cooperación, solidaridad, puntualidad, organización, planificación. Estos se reflejaron en cada actividad desarrollada y que van acorde con el perfil que debe poseer todo egresado de la carrera docente.

El estudio permitió fortalecer la interrelación entre educación-arte y contexto, y desarrollar destrezas y habilidades que son transversales a todas las áreas desde diferentes actividades y estrategias dinámicas e innovadoras.

5. Conclusiones

La realización de talleres de formación sobre diferentes temáticas relativas al arte permitió a los participantes adquirir un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que completaron su formación profesional en el área de la educación artística.

Las visitas a lugares emblemáticos de la ciudad de Santiago relacionados con el arte y la cultura posibilitaron que los docentes en formación valoraran esta estrategia y se motivaran a ponerla en práctica en su futuro desempeño áulico.

El contacto y la experiencia con especialistas de las diferentes ramas del arte local y nacional favoreció el conocimiento de agentes del entorno que pueden ser colaboradores con los maestros y así hacer las clases de Educación Artística más dinámicas y participativas.

El estudio permitió que se generaran diálogos entre arte-contexto-educación, que a través de las estrategias implementadas, motivara a los futuros docentes a ver esta área del saber como imprescindible para el desarrollo físico, emocional, social y profesional. De esta manera, propiciar la relación interdisciplinar de diferentes áreas y así ampliar la visión de la escuela, la enseñanza de las artes, percibiéndola como un espacio para la formación integral y como nueva oportunidad de construcción social desde la escuela y sus entornos.

Con esta experiencia los estudiantes empezaron a valorar al maestro de arte como un profesional, que además de tener las habilidades específicas en su área, posee destrezas en estrategias pedagógicas y metodológicas para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

- Escobedo, D. L. (2012, 27, 28 y 29 de junio). Estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad en Educación Primaria. En *Estilos de aprendizaje*. Trabajo presentado en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Cantabria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640391>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España. Ediciones Morata.
- González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (40). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & María del Pilar, B. L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Revista Imágenes de Investigación*, 12(2), 48-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814906.pdf>
- Mata De Salcedo, C., Gabot, M. T., & Salcedo, O. J. (2019). Metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la Educación Artística en los Centros Educativos de Jornada Escolar Extendida. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 6(2), 77-88. <https://www.researchgate.net/>
- Mejía, R. C. (2006). *Antes de que te vayas. Trayectoria del merengue Folclórico*. Santo Domingo: Lotería Nacional.
- Jara, N. M. (2016). Educación artística en museos: sinergia entre aula y museo. Actualidad y desafíos en la construcción de una alianza. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 43-59.
- Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Trabajo presentado en Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Eje 3

Procesos de orientación, formación
y desarrollo profesional



La competencia investigativa como herramienta de mejora en la selección de temas de investigación para trabajo de grado en los estudiantes de la Licenciatura en Negocios Internacionales, UNAPEC 2019

Research Competence as an Improvement Tool in the Selection of Research Topics for the Degree Final Project in Students of the Bachelor of International Business at UNAPEC, 2019

Yerlie Genao Gómez¹

Resumen

La competencia investigativa en la Educación Superior representa tanto un reto como una oportunidad para crear profesionales capaces de resolver los desafíos globales de cualquier índole. Los estudiantes de la Licenciatura en Negocios Internacionales de UNAPEC presentan inconvenientes para seleccionar temas de Trabajo final de grado e identificar problemáticas pertinentes con su área perfil, lo que afecta su desempeño y competitividad profesional. El objetivo del estudio es diseñar acciones para desarrollar la competencia investigativa como herramienta de mejora en la selección de temas para trabajo de grado en los estudiantes de Negocios Internacionales de UNAPEC. El estudio es descriptivo con fase de campo, bajo un enfoque cualitativo y las técnicas utilizadas son testimonios focalizados y entrevistas en profundidad. Los resultados evidencian la necesidad de desarrollar otras competencias transversales que apoyen la competencia investigativa, incluir actividades investigativas en todas las asignaturas que conforman el plan de estudio y la implementación de estrategias que fomenten la investigación en los estudiantes directamente.

Palabras clave: enfoque por competencias, competencia investigativa, cultura investigativa.

Abstract

Research competence in higher education represents both a challenge and an opportunity to create professionals capable of solving global challenges of any kind. The students of the Bachelor of International Business at UNAPEC have difficulties in selecting topics for the Degree Final Project and identifying pertinent problems with their profile area, which affects their performance and professional competitiveness. The objective of the study is to design actions to develop research competence as an improvement tool in the selection of research topics for the Degree Final Project in UNAPEC's International Business students. The study is descriptive with a field phase, under a qualitative approach and the techniques used are focused testimonials and in-depth interviews. The results demonstrate the need to develop other transversal competences that support research competence, include research activities in all subjects that make up the study plan and the implementation of strategies that promote research in students directly.

Keywords: competency-based approach, research competence, research culture.

¹ Universidad APEC, <https://orcid.org/0000-0001-8728-2765>, yerlie.genao@gmail.com

1. Introducción

Las instituciones de Educación Superior buscan integrar la habilidad investigativa en su quehacer formativo como forma de asumir su compromiso con la sociedad de ofrecer profesionales cualificados y oportunos en el emprendimiento de acciones para el desarrollo de los sectores productivos de cada país.

Son muchas las problemáticas existentes en distintos sectores de la sociedad de todos los países y, en República Dominicana es notoria la necesidad de formar investigadores en todas las disciplinas. La carencia de habilidades investigativas se aprecia mucho más al momento de los estudiantes universitarios iniciar el proceso de elaboración de trabajos de grado, debido a que presentan debilidades desde la identificación de problemáticas en sus áreas de estudio hasta el desarrollo de propuestas que den solución a las mismas.

En la Universidad APEC, según se ha podido apreciar en los últimos años, los estudiantes de término de la Licenciatura en Negocios Internacionales han presentado inconvenientes para seleccionar los temas de trabajo de grado y muestran dificultades para identificar problemáticas pertinentes con su área perfil. Esto afecta su desempeño como profesionales competitivos que buscan dar respuesta a las necesidades del sector empresarial y la sociedad en general.

Este estudio propone un plan estratégico para fomentar la investigación en los estudiantes de la Universidad APEC. Así como también, recalcar la importancia de la competencia investigativa como herramienta de mejora en la selección de temas de trabajo de grado con miras a realizar contribuciones importantes a los desafíos a los que se enfrentan los sectores productivos y de servicios del país.

2. Fundamentación teórica

Los cambios en la Educación Superior han sido tema de debate en conferencias regionales e internacionales desde hace años por la importancia de mantener los niveles de educación como prioridad en todos los países y crear innovaciones que vayan de la mano con los avances en materia de competitividad y tecnología.

En la Conferencia mundial sobre educación superior celebrada en París en 2009, uno de los pilares tratados fue la *Responsabilidad Social de la Educación Superior* que se refiere a la pertinencia social de cada uno de los actores de la sociedad, especialmente los gobiernos. La Educación Superior tiene la responsabilidad de formar, educar y capacitar a los ciudadanos para dar respuesta a los grandes desafíos a los que se enfrenta el mundo. Y para esto, es necesaria la investigación constante que impulse nuevos descubrimientos y formas de solucionar o reducir amenazas globales.

En el apartado de *Aprendizaje, Investigación e Innovación* de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se recalca «la necesidad de incrementar fondos para la investigación y el desarrollo», «los desafíos de vincular los conocimientos globales a los problemas locales», «la importancia para la calidad y la integridad de la Educación Superior de que el plantel académico tenga oportunidades para la investigación y la academia» y de «estimular, explorar e

intensificar el uso de fuentes de bibliotecas y herramientas para sustentar o apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación». (Conferencia mundial sobre educación superior, 2009).

Dentro de los llamados de acción de la UNESCO en la Declaración Final destaca el «asistir con la formulación de largo plazo estrategias sustentables para la Educación Superior y la investigación y asistir en la construcción de capacidades y la formulación de políticas de investigación de la educación superior» (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 2009). Esto demuestra que el trabajo que se realiza en la universidad ha de tener una correspondencia con las necesidades de la sociedad, por ello es tan necesario el enfoque en la competencia investigativa en las aulas.

Al hablar de la competencia investigativa es necesario definir el término competencias y para ello se cita al autor Tobón (2007), quien las define como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

Las competencias en la Educación Superior se inician con el Proceso de Bolonia, el cual fue creado buscando establecer estándares comunes en el sistema de Educación Superior de Europa. La finalidad de crear un modelo único era para facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales entre los países europeos.

De acuerdo con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), la Educación Superior se enfrenta a retos y desafíos como cooperación internacional, igualdad de acceso a los estudios, mejor capacitación de personal, movilidad internacional, la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, y la tan mencionada, formación por competencias.

Estos desafíos y las oportunidades que representan para revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje son el llamado al compromiso docente para mejorar la calidad de la Educación Superior. El rol de los docentes es fundamental y deben comprometerse a formarse constantemente, a realizar investigaciones que busquen soluciones a las problemáticas actuales y a desarrollar metodologías que potencien y desarrollen lo mejor de cada uno de sus estudiantes.

A partir de la formación de los docentes en investigación y su compromiso de inculcar la semilla de la competencia investigativa en sus estudiantes, se podría lograr el desarrollo de nuevas soluciones a las necesidades actuales, y por conocer, del mundo gracias a las propuestas creadas por estudiantes y profesionales investigadores.

3. Metodología

El tipo de estudio es descriptivo, su propósito es describir la situación actual de los estudiantes de la carrera de Negocios Internacionales con relación a la selección de temas de investigación para trabajo de grado. Además, se definen los inconvenientes que presentan los estudiantes para investigar y seleccionar problemáticas relacionadas con su carrera y determinar cuál es su actitud hacia esta situación. Asimismo, el estudio contó con una fase de campo para obtener la información desde las fuentes primarias.

La investigación tiene un enfoque cualitativo que busca profundizar en el hecho desde la perspectiva y experiencia de los actores sociales. A través del mismo, se pretende 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.

Mediante el enfoque cualitativo se realizan investigaciones formativas que buscan obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos referentes a la unidad de análisis. Este enfoque examina y describe la realidad, se realizan acciones vinculadas a interpretar y comprenden la realidad que se está investigando.

El método de investigación utilizado es el hermenéutico mediante el abordaje de las ciencias sociales. A través de este método, se busca analizar textos y teorías sobre el tema de análisis, también se utiliza el trabajo de campo mediante el cual se recaba información y se interpretan testimonios orales y escritos de los actores sociales de la investigación.

Los actores sociales son aquellas personas que presentan o están relacionadas con las características que se pretenden estudiar. En este caso, están representados por dos docentes investigadores que imparten las asignaturas de Metodología de la Investigación Científica y Seminario de Grado, en UNAPEC, dos asesores de trabajo de grado de la Licenciatura en Negocios Internacionales y un estudiante que recién finalizó su trabajo de grado.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación son:

- Testimonio focalizado: construido para conocer la vivencia y experiencia del actor social en su proceso como investigador en la universidad.
- Entrevista en profundidad: diseñada para responder desde la percepción, visión e intereses del actor social.

4. Resultados

Se evidencia que dentro de las acciones y recursos para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes está desarrollar otras competencias transversales que apoyen la investigación como la capacidad de análisis, pensamiento crítico, tecnología y comunicación.

Del mismo modo, fomentar la investigación en todas las asignaturas que conforman el programa de clases para que la formación investigativa sea continua dentro de todo el proceso formativo del estudiante.

Otras acciones implican desarrollar concursos y talleres y diseñar programas transversales que estimulen la investigación en la universidad. Reforzar los núcleos estudiantiles o grupos activos de investigación y divulgar los trabajos de investigación meritorios como

forma de motivar otras investigaciones, todo esto con la finalidad de crear una cultura investigativa en la institución.

Se documenta que los actores involucrados en la formación investigativa de los estudiantes son los decanatos y escuelas con el apoyo de sus docentes, trabajando en conjunto. Son los llamados a fomentar y motivar el interés de sus estudiantes hacia la investigación.

La falta de profesionales investigadores con las competencias necesarias para dar respuesta a las problemáticas del país afecta a la sociedad dominicana en el bienestar y calidad por la falta de profesionales que investiguen problemáticas que afectan al país y busquen soluciones pertinentes. También afecta en la competitividad del país porque existe una cultura de improvisación en todos los sectores nacionales, hay poca cabida para divulgación de trabajos de investigación y existen pocas oportunidades para profesionales investigadores, a pesar de que, el mercado exige profesionales que investiguen y vayan más allá de lo común.

El impacto positivo que existe es el auspicio de entidades públicas, empresas privadas, organizaciones sin fines de lucro e instituciones de cooperación y financiamiento internacional para los trabajos de investigación mediante premiaciones y publicaciones de artículos para los mejores trabajos investigativos.

La imagen y posicionamiento de la Escuela de Mercadeo y Negocios Internacionales se ve afectada por no contar con estudiantes capaces de identificar problemáticas pertinentes a su área de estudio porque no deben limitarse a enseñar sino también a resolver situaciones sociales desde la Academia. Además, afecta no contar con egresados competentes que se puedan colocar en posiciones laborales competitivas y desafiantes.

Respecto a las estrategias que ha implementado UNAPEC para desarrollar la competencia investigativa en sus estudiantes, algunos de los encuestados consideran que la universidad no ha implementado estrategias para desarrollar la investigación en la universidad. Otros consideran que se han implementado estrategias para formar a los docentes en investigación como cursos, talleres y seminarios, pero no se han diseñado estrategias enfocadas en los estudiantes y en despertar su interés por la investigación.

Otra de las estrategias implementadas por la Universidad APEC ha sido declarar la competencia investigativa como una de las diez competencias institucionales dentro de los nuevos planes de todas las carreras bajo el enfoque por competencias.

UNAPEC cuenta con un personal capacitado, infraestructura adecuada y tecnología actualizada y de calidad para poner en marcha el desarrollo de la investigación, no obstante, existe una ausencia de metodología de la investigación en los programas de las carreras.

Finalmente, se considera que las estrategias de UNAPEC deben incluir exigencias o incentivos a los profesores para que creen actividades y proyectos de investigación dentro de sus programas de clases para, de esa forma, fomentar a la investigación.

5. Conclusiones

El objetivo general de este proyecto de investigación es diseñar un plan de acción para desarrollar la competencia investigativa como herramienta de mejora en la selección de temas para trabajo de grado en los estudiantes de Negocios Internacionales de UNAPEC. Para ello, se recabó información a través de fuentes primarias y secundarias, lo cual arrojó resultados que dieron respuesta a los objetivos específicos planteados en este estudio.

El primer objetivo plantea establecer las acciones y recursos para desarrollar la competencia investigativa en los estudiantes, para lo cual es necesario desarrollar otras competencias transversales que apoyen la investigación como la capacidad de análisis, pensamiento crítico, tecnología y comunicación; fomentar la investigación en todas las asignaturas que conforman el programa de clases para que la formación investigativa sea continua dentro de todo el proceso formativo del estudiante y diseñar programas transversales y talleres que estimulen la cultura investigativa en la institución.

El segundo objetivo busca identificar los actores involucrados en la formación investigativa de los estudiantes, el cual determinó que los decanatos y escuelas con el apoyo de sus docentes, son los llamados a fomentar y motivar el interés de sus estudiantes hacia la investigación.

El tercer objetivo propone indicar cómo afecta a la sociedad dominicana la falta de profesionales investigadores con las competencias necesarias para dar respuesta a las problemáticas del país. Este declaró que afecta al bienestar y la calidad del país por la falta de profesionales que investiguen problemáticas que afectan a la sociedad y busquen soluciones pertinentes. También afecta a la competitividad del país porque existe una cultura de improvisación en todos los sectores nacionales, hay poca cabida para divulgación de trabajos de investigación y existen pocas oportunidades para profesionales investigadores.

El cuarto objetivo planea analizar cómo impacta a la Escuela de Mercadeo y Negocios Internacionales el no contar con estudiantes capaces de identificar problemáticas pertinentes a su área de estudio, lo cual determinó que la imagen y posicionamiento se ven afectados porque la escuela no debe limitarse a enseñar sino también a resolver situaciones sociales desde la academia. Además, afecta no contar con egresados competentes que se puedan colocar en posiciones laborales competitivas y desafiantes.

El quinto objetivo señala el citar las estrategias que ha implementado UNAPEC para desarrollar la competencia investigativa en sus estudiantes. Este resuelve que la universidad ha implementado pocas estrategias, sin embargo, se puede destacar la creación de cursos, talleres y seminarios para mejorar la formación en investigación de los docentes y haber declarado la competencia investigativa como una de las diez competencias institucionales dentro de los nuevos planes de estudio bajo el enfoque por competencias.

Otros hallazgos importantes:

- La investigación está presente en muy pocas asignaturas del programa de clases por lo que no existe un desarrollo riguroso ni de manera continua.
- Ausencia de talleres, programas y/o concursos que promuevan la investigación dentro de la universidad; así como núcleos de estudiantes que estimulen una cultura investigativa.

- Existen impactos positivos como el auspicio de entidades públicas, empresas privadas, organizaciones sin fines de lucro e instituciones de cooperación y financiamiento internacional para los trabajos de investigación mediante premiaciones y publicaciones de artículos para los mejores trabajos investigativos.
- UNAPEC cuenta con un personal capacitado, infraestructura adecuada y tecnología actualizada y de calidad para poner en marcha el desarrollo de la investigación, no obstante, existe una ausencia de metodología de la investigación en los programas de las carreras.
- La necesidad de que UNAPEC motive o incentive a los profesores para incluir actividades y proyectos de investigación dentro de sus programas de clases para, de esa forma, fomentar a la investigación.

6. Referencias bibliográficas

APEC (2019). UNAPEC. <https://www.unapec.edu.do>

Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado final. *Perfiles educativos*, 31(126), 119-126. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000400008

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16), 14-28.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

Alternativa metodológica para la formación de la competencia profesional investigativa en los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales

Methodologic Alternative for the Professional Investigative Competence Development in the Career Sociocultural Studies

Yanel Pompa Chávez¹

Lohema Céspedes Ginarte²

Daimara Hernández Cobas³

Resumen

En estudio realizado en la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Granma se identificó como problema limitaciones en la gestión investigativa-transformadora de los profesionales en formación en relación con su pertinencia socioprofesional en contextos culturales diversos. Se trazaron objetivos como: determinar los aspectos teóricos y metodológicos que singularizan el proceso de formación de la competencia profesional investigativa en los gestores socioculturales, diagnosticar el estado actual del proceso de formación de la referida competencia en la carrera y elaborar una alternativa metodológica. Se utilizaron los métodos del nivel teórico (analítico-sintético; histórico-lógico; inductivo-deductivo y el sistémico estructural-funcional), entre las técnicas, la encuesta a estudiantes y el análisis de contenido. Los resultados muestran limitaciones en cuanto a la formación y desarrollo de habilidades pertinentes al gestor sociocultural, en particular con la competencia investigativa tan necesaria en la actuación profesional donde se precisa que los estudiantes muestren determinados niveles de formación y estadios de desarrollo.

Palabras clave: formación profesional, desarrollo de habilidades, competencia investigativa.

Abstract

In a study carried out in the Sociocultural Studies career of the University of Granma, limitations in the research-transforming management of professionals in training were identified as a problem in relation to their socio-professional relevance in diverse cultural contexts. Objectives were set such as: to determine the theoretical and methodological aspects that distinguish the process of formation of professional research competence in sociocultural managers; to diagnose the current state of the process of formation of the aforementioned competence in the career and to elaborate a methodological alternative for the development of the professional research competency in the professionals of the sociocultural management in formation. The theoretical level methods were used (Analytical-Synthetic; Historical- Logical; Structural-Systemic-Functional and Inductive-Deductive), among the techniques, the Student Survey and the Content Analysis. The results present limitations in terms of the training and development of skills relevant to the sociocultural management; in particular with the research competence so necessary in professional performance where it is required that the students show certain levels of training and stages of development.

Keywords: training formation, skill development, research competence.

¹ Profesor Asistente de la Universidad de Granma, <https://orcid.org/0000-0002-6392-9066>, ypompach@udg.co.cu

² Profesora Auxiliar de la Universidad de Granma, <https://orcid.org/0000-0002-3421-9559>, lcespedesg@udg.co.cu

³ Profesora Asistente de la Universidad de Granma, <https://orcid.org/0000-0002-3281-2842>, dcobash@udg.co.cu

1. Introducción

La problemática de formar profesionales cada vez más competentes y comprometidos con su encargo social en la solución de las problemáticas que afectan a la sociedad contemporánea, constituye, hoy, uno de los desafíos más importantes del debate científico, dado por la complejización de los procesos sociales, culturales y tecnológicos que precisan la necesidad de que la universidad como agente dinamizador de cambio, se proyecte hacia modelos de formación y transmisión del conocimiento más cercanos a la realidad, de manera que los futuros egresados estén capacitados para enfrentar los retos de esta sociedad compleja.

Por lo tanto, se hace necesario realizar estudios encaminados a develar las principales deficiencias que aquejan a nuestro proceso docente educativo y que inciden de manera directa en el proceso de formación profesional. Tomando en consideración estas exigencias, se realizó un estudio en la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Granma (Cuba), en el curso 2018-2019, en el que se constató que los estudiantes muestran insuficiencias para dar solución a las problemáticas socioculturales a través de la vía científica. Esta situación limita la gestión investigativa-transformadora de los estudiantes en relación con su pertinencia socioprofesional en contextos culturales diversos, pues las competencias profesionales, entre ellas las investigativas, son fundamento pedagógico y didáctico de notable relevancia en la formación de los profesionales de esta carrera. Ante tal insuficiencia y con el propósito de dar solución a la problemática detectada se trazó como objetivo general, diseñar una alternativa metodológica para la formación y desarrollo de la competencia profesional investigativa en los estudiantes (segundo a quinto año) de la referida carrera, con vistas a lograr una mejor gestión investigativa transformadora de los estudiantes en el campo de actuación profesional.

2. Fundamentación teórica

La problemática acerca de la formación y desarrollo de competencias profesionales investigativas en la Educación Superior ha sido tratada por diversos autores, entre los más significativos se encuentran: Bunk (1994); Urdaneta (2001); Casas (2002); Forgas (2003); Rizo (2004); Bazaldúa (2007); Maldonado et al. (2007); Gayol, Montenegro, Tarrés y D'Ottavio (2009); Balbo (2010); Álvarez, Orozco y Gutiérrez (2011); Castillo (2011); Medina y Barquero (2012); Baudilia (2012); Jaik (2013) y Estrada (2014). Todos, de hecho, han enriquecido desde una óptica generalizadora el tema en cuestión permitiendo llegar a la particularidad del profesional de los estudios socioculturales.

En este sentido, los autores citados anteriormente enfatizan que el conocimiento de la metodología de la investigación remite al desarrollo de la competencia profesional investigativa, pues es necesario que en la etapa formativa, el estudiante a través de la metodología de la investigación y el trabajo interdisciplinario adquiera los conocimientos, habilidades, valores y cualidades, considerando estos elementos como un sistema, para que sirvan de sustento para el desarrollo de la competencia profesional investigativa, al incorporar conocimiento, producción de pensamiento y ejecución práctica comprometida socialmente con la labor que desempeña.

De igual forma, plantean que para el desarrollo de la competencia profesional investigativa se debe considerar la comprensión y aplicación pertinente de los postulados básicos de los métodos de investigación, así como de la instrumentación requerida por cada uno de ellos; la comprensión y aplicación de los métodos utilizados para recopilar, organizar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa. También aseveran que su adquisición y fortalecimiento solo se da en la realización de trabajos de investigación; de modo que se aprende a investigar, investigando, es decir realizando investigación.

Los autores del estudio consideran que la competencia profesional investigativa en la carrera Estudios Socioculturales comienza a formarse a partir del segundo año con la impartición de las asignaturas Metodología de la Investigación Social y Promoción Sociocultural I, siendo posteriormente favorecida a lo largo de la especialidad a partir de la sistematización de dichos contenidos a través de las diferentes asignaturas de la disciplina Teoría y Metodología Social que forman parte del currículum base, propio, electivo y optativo. Esta competencia alcanza su máxima expresión en la realización de tesis de pregrado y trabajos investigativos finales de diversas asignaturas, ya que el estudiante debe evidenciar el uso de la metodología de la investigación científica en solución de un problema investigativo aplicando para ello todas las etapas de la investigación científica.

3. Metodología

Las cuestiones metodológicas del estudio fueron desarrolladas a partir de la concepción de los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación, teniendo como premisa fundamental la complementariedad y triangulación metodológica que permite un mejor análisis de los datos que se recogen, así como una mayor comprensión, valoración e interpretación de los resultados obtenidos.

Entre principales métodos teóricos empleados están: el sistémico estructural-funcional, que permitió la elaboración del diagnóstico acerca de la formación de la competencia profesional investigativa de los estudiantes de la carrera.

El analítico-sintético para la determinación de los presupuestos teóricos, la fundamentación de la alternativa y formulación de las conclusiones.

El histórico-lógico en el estudio de la evolución del proceso de formación investigativa del licenciado en Estudios Socioculturales, con énfasis en la competencia investigativa y para determinar las situaciones inherentes a dicho proceso que se manifiestan en el problema y que pueden ser resueltas en la investigación.

El método de inducción-deducción que posibilitó el trabajo con los referentes teórico-metodológicos, de lo general a lo particular y la realización de inferencias acerca del proceso de formación investigativa, en el procesamiento e interpretación de los resultados, que permiten identificar las regularidades y llegar a conclusiones con relación al objeto de estudio.

Para el procesamiento de la información fueron utilizadas técnicas de la estadística descriptiva como el análisis porcentual.

Para el proceso de recogida de información se utilizó el análisis de contenido a 30 informes de la práctica laboral, analizándose 15 correspondientes al segundo año, 9 del tercero y 6 del cuarto año; se empleó con el objetivo de identificar las principales insuficiencias plasmadas presentes en estos informes investigativos.

Además de la encuesta, con el objetivo de determinar el criterio que poseen los estudiantes acerca del estado de formación y desarrollo de la competencia profesional investigativa.

La población fue de 95 estudiantes y la muestra estuvo integrada por 66 estudiantes seleccionada de manera intencional, siendo excluidos solamente los estudiantes de primer año (29) por considerarse que aún no poseen conocimiento sobre el tema en cuestión. Hay que significar que 6 estudiantes, que representan el 9.1 %, no se encontraban en el momento que se desarrolló la investigación.

4. Resultados

La aplicación de la encuesta a los estudiantes arroja como principales resultados:

La formación investigativa de los profesionales de Estudios Socioculturales, es asumida por la gerencia de la carrera dentro de la malla curricular, con la asignatura denominada Metodología de la Investigación Social, y el 100 % de los encuestados afirma haber recibido contenidos relacionados con la asignatura.

El 81,6 % de los encuestados afirma aplicar de manera total los conocimientos aprendidos en la asignatura de Metodología de la Investigación Social para la realización de los trabajos de curso y parcialmente el 18,33 %. Sin embargo, a partir de la técnica de análisis de contenido, se pudo detectar que el 70 % de los informes (21), presenta problemas con el empleo de la metodología de la investigación social. Dígase en la formulación de la pregunta de investigación y sus respectivos objetivos, con la enunciación de la hipótesis y con el diseño de las técnicas de recogida de información. Esto denota el insuficiente dominio y poco desarrollo de las habilidades y competencias investigativas que presentan los estudiantes de la carrera.

Respecto al nivel de formación de competencia investigativa que poseen los estudiantes de la carrera, el 72,3 % asume tener un nivel medio de formación de la competencia profesional investigativa, el 11,7 % considera estar en un nivel bajo y un 16 % manifiesta tener formada dicha competencia. De igual manera, en todos los años se presenta la misma situación en cuanto al nivel de formación de la competencia profesional investigativa cuando se supone que debería existir un cambio cuantitativo en este aspecto, dada la incorporación de diferentes asignaturas del currículo base y propio, que demandan todas ellas el componente investigativo y tributan, además, al proceso de formación. Se llega a un quinto año donde el 64,3 % considera aún no tener formada completamente la competencia referida, con desconocimiento por demás en el campo de la investigación; solo el 35,7 % en este año refirió ser poseedor de dicha competitividad.

En consonancia con lo expuesto anteriormente en cuanto al estado de desarrollo de la competencia profesional investigativa que muestran los estudiantes, se pudo diagnosticar que el 1,7 % alega tener un bajo desarrollo de la referida competencia y, el 90 % de

los encuestados reafirma no haber desarrollado medianamente esta competencia, y una mínima porción asume tener un alto nivel de desarrollo de la competencia investigativa, es decir el 8,3 %.

Las principales razones emitidas por los estudiantes que justifican las valoraciones explicadas anteriormente, se resumen en las siguientes:

- Existen contradicciones respecto al contenido de la asignatura de Metodología de la Investigación Social entre los profesores que la imparten.
- Son insuficientes los conocimientos adquiridos en la asignatura de Metodología de la Investigación Social, por lo que no se sienten capacitados totalmente.
- Dificultades en cuanto a elaboración y procesamiento de las técnicas de recogida de información, lo que incide en su escasa y a veces nula, aplicación, en las investigaciones realizadas.
- Insuficiencias en la elaboración del diseño teórico e inseguridad a la hora de redactar un problema científico, los objetivos de investigación, hipótesis e idea a defender, lo que requiere mayor práctica en estos aspectos.
- Se debe de profundizar más en la parte práctica.
- Consideran que aún les falta mucho por aprender en materia de investigación.
- La insuficiencia en cuanto a habilidades que le permitan introducirse en el campo de la investigación como verdaderos gestores socioculturales.
- Consideran que la investigación es un proceso que requiere mucha práctica, sistematicidad y mayor preparación.
- Todavía faltan asignaturas por recibir que tributan a la investigación.

5. Conclusiones

La sistematización teórica realizada permitió constatar las principales concepciones acerca de la formación de la competencia profesional investigativa en la Educación Superior, así como los componentes y dimensiones a tener en cuenta para lograr su desarrollo.

La valoración de la situación actual de la formación y desarrollo de la competencia profesional investigativa en profesionales en formación de Estudios Socioculturales en la Universidad de Granma y sus resultados, pone de relieve serias limitaciones de la formación de la competencia en cuestión, limitando la gestión investigativa-transformadora de los profesionales de la carrera, en relación con su pertinencia socio-profesional en contextos culturales diversos.

Para favorecer la competencia profesional investigativa se propone una alternativa metodológica de formación que ofrece etapas y acciones para su instrumentación en la práctica pedagógica, por lo que rebasa el marco teórico-metodológico para convertirse en herramienta de trabajo de profesor-estudiante en las instituciones donde realiza la práctica formativa.

La alternativa metodológica es contentiva de etapas y acciones que facilitan su instrumentación en la formación de los gestores socioculturales; tanto por profesores, tutores y estudiantes, en los contextos culturales diversos en los que estos interactúan.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Orozco, O., & Gutiérrez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Investigación y Desarrollo*, 3(24). <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Balbo, J. (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. http://www.semanaciencia.info/article.php?id_article=99
- Bazaldúa, A. (2007). *Competencias educativas, profesionales y laborales. Un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Baudilia, Z. (2012). *Las competencias investigativas*. <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 16(1), 8-14.
- Casas, V. (2002). *La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas*. La Habana: CECES.
- Forgas, J. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images>
- Gayol, M., Montenegro, S., Tarrés, M., & D'Ottavio, A. (2009). Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del área de la Salud. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(2). <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/950/823>
- Jaik, A. (2013). *Competencias investigativas: una mirada a la Educación Superior*. México: Trillas.
- Medina, M., & Barquero, J. (2012). *Competencias profesionales para la práctica docente*. México: Plaza y Valdés.
- Rizo, M. (2004). *Enseñar a investigar investigando*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Urdaneta, E. (2001). *Un modelo Interpretativo de las competencias del investigador*. Maracaibo: URBE.

El docente-asesor como solución a la tensión en el asesoramiento docente en las escuelas

The Teacher-Advisor as a Solution to the Tension of Pedagogical Advice to Teachers at Schools

Julio Caro Ayala¹

Resumen

El presente artículo propone un nuevo modelo de asesoramiento pedagógico representado en la figura del «Docente-Asesor» para las escuelas urbanas de distintos tipos de administración en Chile, construido con características del modelo de asesoramiento técnico y práctico por medio de un análisis hipotético-deductivo de las fuentes sobre ambos modelos. Este nuevo Docente-Asesor logra solucionar las deficiencias de los modelos anteriores, aunando en una figura elementos teóricos y prácticos de la experiencia educativa, necesarios para ejecutar un modelo de asesoría orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas.

Palabras clave: docente-asesor, actualización, asesoramiento.

Abstract

This article proposes a new model of educational advising for urban schools from different dependencies in Chile embodied in the role of the “Teacher-Advisor”. This new model is built from characteristics of both; the technical and practical educational advising approaches after that a hypothetical-deductive analysis of different sources on these models was carried out. The new “Teacher-Advisor” manages to solve the shortages of the previous advising models by merging in one figure the theoretical and practical features of the educational experience, necessary to implement an advising approach oriented to the improvement of the teachers' pedagogical practices at schools.

Keywords: teacher-advisor, update, advising.

¹ Fundación ATESM, julio.car030@gmail.com

1. Introducción

La actualización pedagógica de los docentes en las escuelas se encuentra entre la tensión de dos modelos de asesoramiento: el técnico, representado en un ente externo a la escuela que implanta una serie de saberes y prácticas descontextualizadas a la realidad de la institución, y el práctico, basado en un tipo de conocimiento contextual de la escuela que nace de las mismas experiencias docentes y de la realidad de la institución sin tomar en cuenta la investigación educativa externa. Cada uno de estos modelos presentan ciertas fortalezas y debilidades que se ven reflejadas en las personas encargadas de transmitir la información y habilidades para actualizar a los docentes, generando una serie de falencias al momento de transmitir la información necesaria.

La presente investigación busca superar estas problemáticas por medio de un análisis hipotético-deductivo de las fuentes sobre ambos modelos, proponiendo el rol del Docente-Asesor quien logra solucionar las deficiencias de los tipos de asesoramiento existentes aunando en una figura los elementos teóricos externos a las instituciones educativas y los elementos prácticos que emergen del devenir cotidiano de las escuelas, siendo estos necesarios para ejecutar un modelo de asesoría orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas.

2. Fundamentación teórica

La noción de asesoramiento presenta una serie de conflictos al momento de enmarcarla dentro de una definición específica, pues se han presentado, a lo largo de la historia, concepciones que responden a parámetros sociotemporales, que, en diversas ocasiones no responden a lo que hoy se concibe como tal. Frente a esto es posible hallar tres definiciones de asesoramiento.

En primer lugar, y tal como plantea Popkewitz (1994), el asesoramiento se entiende como una actividad que intenta controlar por medio del poder teórico-técnico (representado en la figura del experto que proviene desde fuera de la escuela) las prácticas pedagógicas y los sistemas de ideas de los docentes, buscando soluciones universales y replicables a los problemas que se presentan dentro de una institución.

Esta perspectiva del asesoramiento, que mantuvo la hegemonía de las «mejoras pedagógicas» de los establecimientos educacionales, se contrapone directamente con la noción que Murillo (2000) plantea al considerar la asesoría pedagógica como «procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesora que lo conforman (pág. 5), con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de la mejora educativa.

Por último, una tercera definición orientada a un tipo de asesoramiento en la acción es la que entrega Nieto (2005, pág. 148), comprendiendo esta práctica como «un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización», lo cual garantizaría una participación de los miembros de la comunidad educativa, abriendo la posibilidad a la interacción con otros agentes educativos. Estas tres

conceptualizaciones del asesoramiento dan a entender la tensión existente dentro de este ámbito; por una parte se plantea una visión rígida, teórica y técnica del asesoramiento donde el poder lo ostentan los expertos que analizarán, modificarán y controlarán la escuela, y por otra, se halla una visión holística del asesoramiento, donde el profesorado detenta el poder y es capaz de construir sus propias mejoras mediante una interacción con estos agentes externos, y una postura intermedia guiada por la motivación práctica del asesoramiento como una acción más dentro de las instituciones educativas.

3. Metodología

La presente investigación se cataloga como un tipo de estudio exploratorio que busca indagar en el concepto de «Docente-Asesor», ampliando la información sobre este método de asesoría desde el análisis de diversas fuentes secundarias, profundizando en aspectos teóricos de los clásicos modelos de asesoramiento, tales como el individuo que realiza la asesoría, el tipo de racionalidad que subyace a la asesoría, el tipo de conocimiento que se busca comunicar con el asesoramiento, y las fortalezas y debilidades de cada tipo de asesoramiento. Las categorías pedagógicas en las escuelas, posibilitando el dejar en claro la insuficiencia de cada modelo por sí solo.

En función a lo anterior se plantea que esta investigación presentó una temporalidad transversal al comparar la asesoría técnica y práctica en un espacio-tiempo determinado y compartido; basado lo anterior en una inferencia hipotético-deductiva la cual busca corroborar que los dos tipos de asesoría estudiados son insuficientes por sí solos para tomar en cuenta una realidad teórica externa y una realidad práctica interna de las escuelas. Siendo necesario para esto la creación de un nuevo modelo de asesoramiento que maximice las fortalezas de cada paradigma del asesoramiento y minimice sus debilidades, potenciando las habilidades investigativas de los docentes. Lo anterior permitirá establecer una serie de análisis cualitativos que busquen generar una relación entre las variables, viendo como cada una incide en la otra desde un punto de vista teórico.

4. Resultados

La solución a las tensiones en el asesoramiento educativo debe orientarse a la construcción de un modelo de asesoría basado en la definición entregada por Nieto (2005: 148) la cual se concibe como «un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización».

Esta definición entrega tres elementos fundamentales para potenciar la práctica educativa de las instituciones educacionales; en primer lugar, sitúa al asesoramiento como un proceso, esto quiere decir que debe ser sostenido en el tiempo y debe considerar diferentes elementos de la realidad educativa, no siendo una certificación de un momento específico (Díaz y Villalobos, 2007).

Además, se establece como una interacción profesional basada en la ayuda mutua entre los diferentes actores que participan, tanto metódica, intelectual e instrumentalmente de la

asesoría; esta relación de ayuda mutua debe tener tintes psicológicos, ya que, tal como plantea Nieto (2005: 151) «desde el momento en que este proceso acaece transitado de relaciones interpersonales y comunicación, debemos considerar también su componente psicosocial». Este ámbito psicosocial guarda relación con la motivación, la independencia y el grado de pertenencia que los y las docentes pueden tener con ciertos procesos de mejora dentro de la institución, lo que a fin de cuentas escapa de la mera visión técnica de la educación, dotando a esta de elementos abstractos que deben medirse cualitativamente. Un último elemento que caracteriza esta definición de asesoramiento es su foco, orientado directamente a la resolución de problemas originados en el devenir de la escuela.

La alternativa que se propone es la de un «Docente-Asesor» el cual debiese ser un punto de conexión entre la teoría y la práctica educativa de los establecimientos educacionales. Este Docente-Asesor tiene una serie de características que le permiten conformarse con elementos de la racionalidad técnica y la racionalidad práctica; del modelo de intervención y del modelo colaborativo, generando un profesional de la Educación con capacidades teóricas de macrosistemas y microsistemas educativos que apoyen la recolección de información para la mejora en la toma de decisiones de las instituciones educativas.

Este Docente-Asesor se puede definir desde diversos parámetros que entregan un marco regulatorio desde la teoría y la práctica misma de este. Esto proviene del análisis descriptivo realizado por Louis (1985, citado en Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017) sobre las diferentes tareas que puede realizar un asesor en diferentes contextos, dejando como conclusión: la relación entre este profesional de la Educación con el establecimiento en el cual se realiza la asesoría, su capacidad técnica y de construcción de elementos teórico-prácticos y su relación con los profesores de la institución.

Todos estos elementos perfilarán y definirán un tipo de asesor que no caerá en los vicios de los modelos anteriores y que superará las dificultades en la aplicación de una asesoría que pueda generar cambios que sean sostenibles en el tiempo (Ríos y Villalobos, 2016), lo cual es uno de los mayores problemas al intentar intervenir educativamente establecimientos con bajos resultados académicos (González y Bellei, 2013).

5. Conclusiones

El asesoramiento debe cumplir con los requisitos formales de una investigación para conseguir un conocimiento formalmente válido, siendo el Docente-Asesor una persona que cuenta con los conocimientos necesarios para realizar esta guía, facilitando a los profesores las herramientas de investigación cuantitativa o cualitativa para llevar a cabo el proceso de relevar información útil sobre sus prácticas docentes, pues el conocimiento pedagógico que llegue a las instituciones educativas debería ser producto de los agentes de cambio inmersos en los procesos educativos; el saber pedagógico válido debería ser desde los profesores para los mismos profesores.

En conclusión, es posible establecer que el modelo de asesoramiento basado en el Docente-Asesor es capaz de subsanar el problema y vacío que dejan los tipos de asesoramiento clásicos

en la educación, maximizando las fortalezas y minimizando las debilidades de ambos modelos por medio de un ente que es nexo entre la academia y la escuela; entre la teoría y la práctica.

Es el docente-asesor el encargado de potenciar en los docentes sus habilidades investigativas con el fin de generar conocimiento válido y contextual de la escuela, profesionalizando la actividad docente, alejándola de la versión técnica y repetitiva que en la actualidad poseen.

6. Referencias bibliográficas

- Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. (2010). *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Ocho Libros/Universidad de Chile.
- Murillo, P. (2000). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado. https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/2491/mod_resource/content/3/mod1/contenidos/propuestas/5/0502/estrategiasAsesoramiento.pdf
- Nieto, J. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Segovia (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305(1), 1-29.
- Ríos, D., & Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330.
- Soto, J., Figueroa, I., & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: Posicionamiento y desafíos del rol amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.

¿Qué valoraciones tienen los futuros profesores sobre la investigación educativa? Validación del cuestionario de actitudes de investigación en Educación Vocacional

What Valuations do Future Teachers have on Educational Research? Validation of the Research Attitudes Questionnaire in Vocational Education

Haylen Perines Véliz¹

Nina Hidalgo Farran²

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo traducir al castellano y validar el cuestionario de actitudes de investigación en Educación Vocacional construido y aplicado en el contexto neerlandés por la autora Didi Griffioen (2018) para su aplicación en el contexto iberoamericano. Para ello, se realizó un estudio psicométrico de la escala de actitudes mencionada, la cual mide la actitud investigadora en la formación profesional, las actividades de investigación de los estudiantes y su contexto de investigación. El estudio psicométrico estuvo conformado por 6 fases. Los resultados muestran que la escala tiene una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach de 0.93. En cuanto a la fiabilidad de cada una de las 3 subescalas, oscilan entre $\alpha=0,92$ y $\alpha=0,86$, siendo también muy alta. Estos valores nos permiten concluir que la traducción y validación de la escala al castellano lo convierten en una herramienta válida y fiable para medir la actitud de los futuros docentes hacia la investigación educativa, esencial para lograr cambiar y mejorar el ámbito educativo.

Palabras clave: investigación educativa, escala de actitudes, formación del profesorado.

Abstract

The present research aims to translate into Spanish and validate the Questionnaire of Research Attitudes in Vocational Education constructed and applied in the Dutch context by the author Didi Griffioen (2018) for its application in the Ibero-American context. For this, a psychometric study of the aforementioned Attitudes Scale was carried out, which measures the research attitude in teacher professional training, the research activities of the students and their research context. The psychometric study was made up of in 6 phases. The results show that the scale has a high internal consistency, with a Cronbach's alpha of 0.93. Regarding the reliability of each of the 3 subscales, they oscillate between $\alpha = 0.92$ and $\alpha = 0.86$, being also very high. These values allow us to conclude that the translation and validation of the scale into Spanish make it a valid and reliable tool to measure the attitude of future teachers towards educational research, essential to achieve change and improve in educational field.

Keywords: educational research, attitudes scale, teacher training.

¹ Universidad de la Serena (Chile), <https://orcid.org/0000-0002-7020-1014>, haylen.perines@userena.cl

² Universidad Autónoma de Madrid (España), <https://orcid.org/0000-0001-8248-7278>, nina.hidalgo@uam.es

1. Introducción

La presencia e importancia de la investigación educativa en la formación profesional es un tema que ha ido despertando el interés de países responsables, políticos e investigadores en distintas partes del mundo (Griffioen, Groen y Nak, 2019). La formación de profesores no ha estado ajena a este interés, al contrario, cada día cobra mayor relevancia la forma en que la investigación educativa se hace presente en las pedagogías.

Una de las líneas de investigación que han surgido a propósito de este tópico se centra en las valoraciones sobre la investigación educativa al interior de los programas de formación inicial y continua de profesores. Si bien existe un interés y se reconocen los avances en la literatura vigente, aún es un tópico por profundizar en el contexto iberoamericano. De hecho, la realidad es que es difícil encontrar escalas que midan los elementos vinculados a este tópico. En este contexto, el objetivo de este trabajo es traducir al castellano y validar el cuestionario de actitudes de investigación en Educación Vocacional construido y aplicado en el contexto neerlandés por la autora Didi Griffioen (2018), para su aplicación en el contexto iberoamericano.

2. Fundamentación teórica

La presencia e importancia de la investigación educativa en la formación de profesorado ha posibilitado el surgimiento de diversas líneas de investigación. Una de ellas es la que indaga en las valoraciones que los futuros profesores tienen sobre la investigación educativa (Haberfellner y Fenzl, 2017; Perines y Murillo, 2017) otra, por ejemplo, profundiza en las percepciones de los estudiantes sobre un curso de investigación (van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Vermeulen, 2012). Más allá de las sublíneas que emergen dentro del mismo tema, la literatura vigente muestra que hay escasa presencia de la investigación educativa en la organización curricular de las carreras de pedagogía (Perines, 2018) y que todavía está invisibilizada (Allan y Cain, 2017). También se menciona la importancia de lograr una alfabetización temprana en investigación educativa desde los primeros años de estudio (Anwaruddin y Pervin, 2015; van der Linden et al., 2012) y que las actividades de investigación que resultan ser más relevantes para los estudiantes son aquellas que les permiten una conexión con la práctica docente (Damsa, 2018).

Una arista importante que reporta la literatura actual tiene que ver con los beneficios que tiene la investigación educativa para el profesorado, tanto en ejercicio como en formación. Por ejemplo, autores como Darling-Hammond y MacLaughlin (1999) y Zeichner y Noffke (2001), sostienen que la investigación en el profesorado establece una gran oportunidad para que estos fomenten una actitud crítica y reflexiva hacia su propia práctica. En un estudio más actual, Barkhuizen, Burns, Dikilitaş y Wyatt (2018) señalan que los profesores que realizan actividades de investigación son más conscientes sobre la relación entre teoría y práctica, y tienen una mirada de reflexión crítica sobre el impacto de sus prácticas en el aula.

Los profesores en formación y en ejercicio pueden nutrirse de la investigación porque a través de ella pueden renovar constantemente sus prácticas de enseñanza (Cochran-Smith y

Lytle, 2009; Elliott, 2004). También pueden optimizar sus conocimientos (Ponte, Beijaard y Wubbels, 2004), y contar con evidencia de lo que funciona en la práctica y por qué (Cordingley, 2003; Gore y Gitlin, 2004).

3. Metodología

Para alcanzar el objetivo previsto, se ha realizado un estudio psicométrico de la Escala de actitudes de investigación en Educación Vocacional de Griffioen (2018), la cual mide la actitud investigadora en la formación profesional, las actividades de investigación de los estudiantes y su contexto de investigación.

El cuestionario aplicado se compone de 3 escalas y 13 subescalas. Las 3 grandes escalas son las siguientes:

Actitudes hacia la investigación educativa

Algunas afirmaciones sobre las que los futuros docentes deben mostrar su grado de acuerdo/desacuerdo:

- *«Es necesario que los futuros profesores aprendan a investigar».*
- *«Considero importante adquirir conocimientos y habilidades relacionados con la investigación educativa durante mi formación».*
- *«Sabré cómo hacer una investigación educativa cuando sea profesional».*

Actividades de investigación educativa

Algunas afirmaciones:

- *«Leemos artículos de investigación educativa escritos por mis profesores».*
- *«Los estudiantes participamos en conferencias, seminarios o congresos donde se presentan investigaciones educativas».*
- *«Los estudiantes participamos en una investigación educativa como actividad extracurricular».*

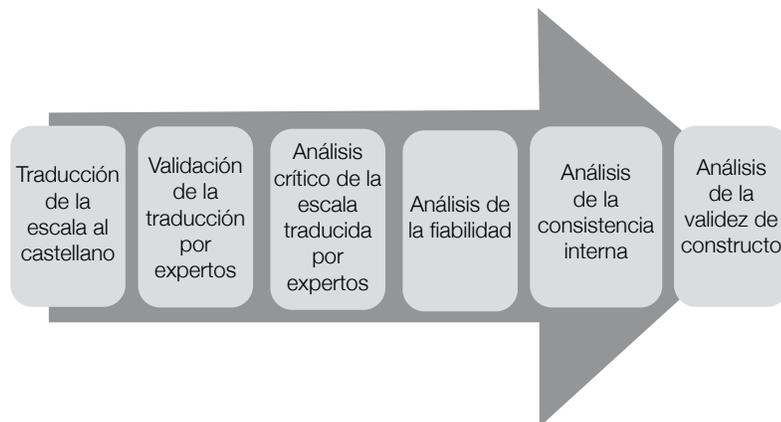
Contexto de la investigación educativa

Algunas afirmaciones:

- *«Estoy satisfecho con la relevancia que tiene la investigación educativa en la malla curricular de mi carrera».*
- *«Mis profesores también son investigadores».*
- *«Mis profesores basan sus clases en conocimiento derivado de investigaciones».*
- *«Experimento una cultura investigativa en mi universidad».*

Para el desarrollo del estudio psicométrico se ha seguido un proceso de validación y análisis de la escala, de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1
Fases del estudio psicométrico de la escala



Fuente: elaboración propia.

La validación del instrumento contó con una primera etapa de traducción de cada uno de los ítems de manera rigurosa y ajustada al contexto hispanohablante, con el apoyo de dos expertos en traducciones. En segundo lugar, se realizó una validación de expertos de esta traducción por parte de otros cinco especialistas en gramática inglesa para que revisaran el documento y realizaran las sugerencias correspondientes para optimizarlo. Luego de ello se pidió a tres investigadores educativos con experiencia en publicaciones en inglés que analizaran críticamente el instrumento. Estas dos etapas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre del año 2018.

Posteriormente, se realizó una aplicación piloto del instrumento con 40 estudiantes de Pedagogía de la Universidad de La Serena (Chile) seleccionados a través de un muestreo intencional. Al final del instrumento se consultó a los estudiantes, ¿te costó comprender alguna afirmación?, ¿existen palabras que no entiendes o comprendes?, ¿crees que la redacción de alguna de las afirmaciones es incomprensible o poco clara? Tomando las respuestas proporcionadas se volvió a revisar el instrumento para optimizarlo junto a uno de los traductores expertos.

El análisis cuantitativo de los datos se apoyó en el programa SPSS. Las operaciones que se utilizaron fueron, entre otras, el cálculo de la fiabilidad, consistencia interna, análisis descriptivos (frecuencias) y análisis inferenciales (Anova de un factor).

4. Resultados

En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, el alfa de Cronbach del instrumento (53 ítems) es de $\alpha=0.93$. La fiabilidad de cada subescala es: a) valoraciones sobre la actitud

investigadora $\alpha=0,92$. b) valoraciones sobre las actividades de investigación $\alpha= 0,86$. c) valoraciones sobre el contexto de investigación $\alpha=0,91$.

Para confirmar las diferentes subescalas que conformaban las tres escalas del cuestionario, se realizó un análisis factorial. La tabla de comunalidades extraída del análisis factorial confirma que los 53 factores tienen una fiabilidad media-alta que fluctúa entre 0,51 y 0,89. Asimismo, la matriz de componentes rotados confirma la existencia de tres subescalas, coincidiendo con la construcción teórica del instrumento.

A continuación, en el Cuadro 1, se presentan todas las escalas, las subescalas, el número de ítems en cada una, con su respectivo análisis de fiabilidad, media y desviación típica.

Cuadro 1
Análisis de fiabilidad, media y desviación típica de escalas y subescalas

	Escalas y subescalas	n.º ítems	Alfa de Cronbach	Media	Desviación Típica
	1. Actitud de investigación en profesión educativa (ravE-Q)			4,24	0,46
Sub1	1.1. Percepciones de investigación en el desarrollo profesional	9	0,855	4,47	0,53
Sub2	1.2. Actitud cognitiva hacia la investigación	4	0,843	4,56	0,57
Sub3	1.3. Actitud afectiva hacia la investigación (positivo)	4	0,853	3,98	0,76
Sub4	1.4. Actitud afectiva hacia la investigación (negativa)	2	0,582	3,00	1,04
Sub5	1.5. Autoeficacia percibida hacia la investigación	6	0,873	4,05	0,72
Sub6	1.6. Importancia de la investigación	4	0,835	4,55	0,61
	2. Actividades de investigación de estudiantes			3,15	0,93
Sub7	2.1. Intención de investigar	5	0,858	4,24	0,68
Sub8	2.2. Comportamiento para leer y discutir investigación	2	0,711	3,18	1,14
Sub9	2.3. Para interactuar con los investigadores	4	0,788	3,15	1,03
Sub10	2.4. El estudiante como investigador	2	0,885	3,10	1,18

(Continuación)

	Escalas y subescalas	n.º ítems	Alfa de Cronbach	Media	Desviación Típica
	3. Contexto de investigación de los estudiantes			3,79	0,93
Sub11	3.1. Calidad de la investigación en mi educación	3	0,851	3,36	1,064
Sub12	3.2. Actividades de investigación de profesores	5	0,884	3,63	0,91
Sub13	3.3. Cultura de la investigación	3	0,903	3,23	1,08

Fuente: elaboración propia.

Entre las tres escalas, la que obtiene la media alta es «actitud hacia investigación» (M=4,24), mientras «actividades de investigación de los estudiantes» es la que refleja la media más baja (M=3,15). Respecto a las subescalas, la que obtiene la media más alta es «actitud cognitiva hacia la investigación» (M=4,56), frente a la más baja, que es «actitud negativa hacia la investigación» (M=3,00).

El análisis psicométrico de la escala nos permite afirmar que la traducción de la escala al castellano ha supuesto un avance en el ámbito investigador, dado que se convierte en un instrumento válido y fiable para medir las actitudes de futuros docentes hacia la investigación educativa, ámbito esencial para la mejora de la educación.

5. Conclusiones

El análisis realizado nos permite afirmar que la traducción de la escala al castellano y la validación ha supuesto un avance para la literatura vigente, dado que se convierte en un instrumento válido y fiable para medir las actitudes de futuros docentes hacia la investigación educativa, ámbito esencial para la mejora de la educación.

En este sentido, sería interesante aplicar el cuestionario en diversos países del contexto iberoamericano y ver así las diferentes contextuales en cuanto a las actitudes de los futuros docentes hacia la investigación educativa.

Es de esperar que este instrumento sea tomado por otros investigadores del contexto iberoamericano para su aplicación y eventual optimización.

Como futuras líneas de investigación, es necesario seguir profundizando en esta temática dentro del contexto iberoamericano. Si bien hay avances, la formación en investigación educativa de los futuros profesores sigue siendo un tema poco abordado en estas latitudes.

El profesorado en formación que vive experiencias vinculadas con la investigación educativa de forma sostenida en el tiempo y de forma intencionada se convierte en un profesorado

más informado, más crítico y con mayor participación en el proceso de adquisición de conocimiento pedagógico.

Colocar la investigación educativa en el centro de la formación inicial del profesorado supone revalorizar su papel en la formación de futuros docentes, promoviendo una cultura de la investigación más presente en el ámbito educativo en la Educación Superior.

6. Referencias bibliográficas

- Anwaruddin, S., & Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: Findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39. doi: 10.1080/19415257.2013.861860
- Barkhuizen, G., Burns, A., Dikilitaş, K., & Wyatt, M. (2018). *Empowering teacher-researchers, empowering learners*. Faversham, England: IATEFL.
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-732. doi:10.1080/03054985.2017.1316252
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). Teacher research as stance. En S. Noffke y B. Somekh (Eds.). *Handbook of educational action research* (pp. 39-49). London: SAGE.
- Cordingley, P. (2003). What role can CPD play in supporting the needs and priorities of future teachers? *Management in Education*, 17(3), 6-11.
- Damşa, C. (2018). Research and Development Tasks in Teacher Education: Institutional Framing and Student Experiences. En *Reconfiguring Knowledge in Higher Education* (pp. 149-167). Cham: Springer.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 376-411). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, J. (2004). Multimethod approaches in educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 135-149. doi:10.1080/10349120410001687364
- Gore, J., & Gitlin, A. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. doi:10.1080/13540600320000170918
- Griffioen, D. (2018). The influence of undergraduate students' research attitudes on their intentions for research usage in their future professional practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(2), 162-172. doi:10.1080/14703297.2018.1425152
- Griffioen, D., Groen, A., & Nak, J. (2019). The Integration of Research in the Higher Education Curriculum: A Systematic Review. *The Higher Education Journal of Learning and Teaching*, 10(1). doi: 10.24384/vhs6-1j85
- Haberfellner, C., & Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria-A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69-87.
- Perines, H., & Murillo, F. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.003

- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. doi: 10.15581/004.34.9-27
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588. doi:10.1016/j.tate.2004.06.003
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching (4th Ed.)* (pp. 298-330). Washington D.C: American Educational Research Association.

Ansiedad de ejecución, atención plena, autocompasión, rendimiento académico y satisfacción académica en estudiantes universitarios

Performance Anxiety, Mindfulness, Self-Compassion, Academic Performance, and Academic Satisfaction in University Students

María Domingo Mateo¹

Resumen

La ansiedad es frecuente en estudiantes universitarios. Tradicionalmente, se trata con terapias farmacológicas, conductuales y cognitivo-conductuales. Actualmente, también se usan contemplativas como atención plena y autocompasión.

El propósito de investigación fue explicar las relaciones entre ansiedad (rasgo, estado, de ejecución) con atención plena, autocompasión y autoestima, considerando sexo, edad, tiempo estudios musicales, autopercepción de dominio, rendimiento y satisfacción académica.

Los tres tipos de ansiedad resultaron inversos a la atención plena y la autocompasión; ansiedad de ejecución musical directa con ansiedad rasgo; atención plena, variable central del modelo; autopercepción de dominio, el factor de mayor incidencia.

Recomendamos atención plena y autocompasión para abordar la ansiedad de ejecución y seguir investigando para generalizar estos resultados.

Palabras clave: ansiedad de ejecución, atención plena, autocompasión.

Abstract

Anxiety is common in college students. Traditionally, it is treated with pharmacological, behavioral and cognitive-behavioral therapies. Nowadays, contemplative therapies like mindfulness and self-compassion are also used. The purpose of this research was to explore, describe, and explain the relationships between anxiety (trait, state, performance) with mindfulness, self-compassion and self-esteem, considering sex, age, time in musical studies, self-perception performance domain, academic performance and academic satisfaction.

All three types of anxiety were inverse to mindfulness and self-compassion; music performance anxiety directly related to trait anxiety; mindfulness, central variable of the model; self-perception performance domain, the factor with the highest incidence.

We recommend mindfulness and self-compassion to treat music performance anxiety and further research to generalize these results.

Keywords: performance anxiety, mindfulness, self-compassion.

¹ Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP), República Dominicana. Correo: asuntosdocentes@isesp.edu.do

1. Introducción

La ansiedad de ejecución musical suele ser un problema significativo tanto en profesionales como en estudiantes universitarios. La ansiedad se ha explicado y tratado tradicionalmente desde perspectivas teóricas farmacológicas, conductuales, cognitivo-conductuales. Sin embargo, en la actualidad, se empieza a valorar la perspectiva contemplativa que proponen las terapias de tercera generación de la psicología clínica. En este estudio, nos centramos en una de ellas, el *mindfulness* o atención plena –atención o conciencia deliberada en el momento presente y sin juzgar- y un constructo básico en ella: la autocompasión –relación con nosotros mismos basada en la amabilidad y comprensión hacia uno mismo, en conexión con el resto de la humanidad y con conciencia plena.

El propósito de esta investigación fue explorar, describir y explicar las relaciones entre la ansiedad (rasgo, estado y de ejecución) durante las prácticas educativas musicales con la atención plena, la autocompasión y la autoestima, considerando el sexo, la edad, el tiempo de estudios musicales, la autopercepción de dominio de ejecución musical, el rendimiento académico y la satisfacción académica.

Consistió en un estudio cuantitativo correlacional, descriptivo y explicativo en el que las mediciones se realizaron a 307 estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Santo Domingo en República Dominicana mediante un muestreo no probabilístico e incidental. Los estudiantes pertenecían a la Licenciatura en Música, mención Educación Musical de la Escuela de Música, Facultad de Artes. En ella, la realización de demostraciones y presentaciones musicales en clase frente al docente, exámenes y conciertos con público, les generaba ansiedad de ejecución.

2. Fundamentación teórica

Ansiedad es un término utilizado con bastante frecuencia tanto en la vida cotidiana como en el mundo científico de la psicología. Para Conde (2004), es la impaciencia o preocupación por algo que va a ocurrir. Sentimos ansiedad cuando no podemos esperar con serenidad el resultado de un acontecimiento dentro de un contexto demandante y exigente.

Los tipos de ansiedad abordados en este estudio son la ansiedad rasgo, ansiedad estado y la ansiedad de ejecución musical. La ansiedad rasgo es una tendencia permanente heredada, mientras que la ansiedad estado es transitoria. La ansiedad de ejecución musical es el temor o aprensión que sienten los intérpretes al error y a la crítica antes, durante y después de presentaciones, exámenes y conciertos. Los factores de ansiedad de ejecución musical son vulnerabilidad psicológica, preocupación relativa a la ejecución y contexto de relaciones tempranas.

El concepto atención plena proviene de la palabra *sati del pali*, que significa conciencia, atención y recuerdo. Por tanto, dicho vocablo significa ser conscientes y estar atentos sobre lo que está ocurriendo dentro y fuera de nosotros y recordar ser conscientes y atentos en cada momento (Siegel, Germer y Olendzki, 2011). Kabat-Zinn (2007) indica que la atención plena consiste en prestar atención de manera deliberada en el momento presente y sin juzgar.

La atención o conciencia plena (*mindfulness*) es un estado contemplativo correspondiente al modo mental «Ser», que se diferencia del modo mental «Hacer» por no hacer juicios.

El modo mental «Hacer» se basa en los juicios y en procesos dirigidos al logro de metas de manera poco consciente (piloto automático). Según Baer et al. (2006), los cinco factores de atención plena son: observar, describir, actuar con conciencia, no reaccionar ante la experiencia interna y no juzgar.

El término compasión (en latín, «compati» significa «sufrir con»). Gilbert (2010) opina que, probablemente, la mejor definición de compasión y autocompasión es la de Dalai Lama (1995), quien la describe como «una sensibilidad ante el sufrimiento de uno mismo y el de los demás, con el compromiso profundo de tratar de superarlo» (p. 3).

La autocompasión es una expresión resultante de la atención plena, pues cuando las personas no hacen juicios, se da una autoaceptación incondicional con amabilidad, bondad, amor y comprensión hacia sí mismas y en conexión con los demás. Para Neff (2011), los factores de autocompasión son: bondad para con uno mismo versus enjuiciarse duramente, humanidad compartida versus aislamiento y atención plena versus sobreidentificación.

3. Metodología

Para explorar, describir y explicar las relaciones entre las variables, la investigación utilizó una metodología cuantitativa basada en un diseño correlacional, transversal, descriptivo y explicativo en el que las mediciones se realizaron a 307 estudiantes universitarios de Educación Musical de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en República Dominicana, mediante un muestreo no probabilístico e incidental, dado que la colaboración en el estudio fue de forma totalmente voluntaria por parte de los estudiantes.

La muestra estuvo compuesta por un 63.4 % de hombres y un 36.4 % de mujeres. La edad media de los estudiantes oscilaba alrededor de los 27.7 años; el 47.6 % tenía una autopercepción de dominio del instrumento musical bajo; un 19.9 %, un nivel medio y el 32.5 % un dominio alto de los instrumentos o la voz. El 29.1 % tenía una satisfacción académica baja; el 38.7 %, media; y el 32.2 %, alta. El 54.4 % no había participado en actividades grupales de meditación, un 18.0 % un poco y un 27.6 % bastante o mucho, por tanto la mayoría no era practicante o experta en *mindfulness*.

Los instrumentos aplicados fueron: Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI, Kenny 2009, 2011), The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory State Version (STAI, Spielberger et al., 2006), Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer et al. (2006), Self-Compassion Scale (SCS, Neff, 2003, 2011), la escala de Autoestima de Rosenberg (1989), el Cuestionario de satisfacción académica de Medrano y Pérez (2010), y un cuestionario de datos sociopersonales (edad, sexo, índice académico, tiempo de estudios, autopercepción de dominio, entre otros).

El análisis de datos se realizó mediante el programa SPSS 26.0, con estadísticos descriptivos, correlación de Spearman y Análisis de componentes principales categóricos (CATPCA) para la estructura dimensional conformada por la ansiedad rasgo, la ansiedad estado, la ansiedad de ejecución musical, las dimensiones de atención plena y las de autocompasión.

4. Resultados

Los resultados obtenidos indican que los tres tipos de ansiedad se oponen a la atención plena, la autocompasión y a la autoestima. Se obtuvo un modelo path de la ansiedad de ejecución musical, explicada en un 45.6 %, en el cual esta variable está influida inversamente por la atención plena y la autocompasión, y por la ansiedad rasgo de forma directa. La atención plena resultó ser una variable central en la explicación del modelo estructural. La autopercepción de dominio de ejecución musical resultó ser el factor de mayor incidencia en la explicación de todos los constructos estudiados.

Las estudiantes presentaron mayor nivel de ansiedad rasgo y ansiedad estado que los estudiantes. A mayor ansiedad rasgo y estado, menor satisfacción académica y menor autopercepción de dominio de ejecución musical. Ambos tipos de ansiedad, rasgo y estado, no se relacionaron con la edad, ni con los años de estudios musicales, ni con el rendimiento o índice académico. La ansiedad de ejecución musical de los estudiantes resultó media-baja, siendo la vulnerabilidad psicológica (falta de autocontrol) el factor más influyente, seguido por la preocupación por la ejecución. Los factores hereditarios y ambientales del contexto de las relaciones tempranas afectaron poco. En relación al sexo, la ansiedad de ejecución musical resultó mayor en las estudiantes que en los estudiantes. Al igual que con la ansiedad rasgo y ansiedad estado, no hubo relación entre ansiedad de ejecución musical y edad, tiempo de estudios musicales y rendimiento académico, pero sí resultó significativamente inversa con satisfacción académica y autopercepción de dominio de ejecución.

En cuanto a los tres tipos de ansiedad estudiados, la relación entre las tres es significativamente positiva. Una mayor ansiedad rasgo implica una mayor ansiedad de ejecución musical y una mayor ansiedad estado.

La atención plena de los estudiantes resultó ser medio-alta de manera global, siendo los factores «actuar con conciencia» y «describir» los más altos. Su relación con la edad, la satisfacción académica y la autopercepción de dominio fue positiva, de tal manera que a mayor edad, satisfacción y autopercepción, mayor atención plena.

El nivel de autocompasión global de los estudiantes resultó alto-medio en los factores «bondad hacia sí mismo», «humanidad compartida» y «atención plena», y bajo en «enjuiciarse duramente», «aislamiento» y «sobreidentificación.» La autocompasión global se relaciona positivamente con la edad, la satisfacción académica y la autopercepción de dominio. El factor de autocompasión «atención plena» es el único que presentó una relación positiva con el rendimiento académico.

El nivel de autoestima de los estudiantes resultó alto y correlativamente positivo con satisfacción académica, autopercepción de dominio, tiempo de estudios y rendimiento académico.

El Análisis de componentes principales categóricos reflejó dos dimensiones. La primera dimensión que es la que más contribuye al modelo, presenta la contraposición de ansiedad y los factores de rechazo a la autocompasión con los factores de atención plena, los favorecedores de autocompasión y autoestima. La segunda dimensión contrapone la conexión socioafectiva de la atención plena y la autocompasión respecto a los factores cognitivos «no hacer juicios» y «actuar con conciencia».

5. Conclusiones

Se encontró que los estudiantes de la muestra investigada poseen una ansiedad de ejecución musical medio-baja, niveles medio-altos en atención plena y altos en autocompasión y autoestima.

Se confirmó en los estudiantes de Música de la UASD la oposición de la atención plena y la autocompasión con la ansiedad de ejecución musical y la ansiedad rasgo (Bergen-Cico y Cheon, 2014; Butzer et al., 2016; Chang, Midlarsky y Lin, 2003; Xu, 2010) y la ansiedad estado.

Se estableció una relación significativamente inversa de los factores «no hacer juicios» y «actuar con conciencia» con la ansiedad estado como en Chang, Midlarsky y Lin (2003) y Rodríguez-Carvajal y Lecuona (2014).

Se recomienda la atención plena y la autocompasión como una vía de abordaje para la ansiedad de ejecución musical en los procesos educativos musicales, coincidiendo con Farnsworth (2012), Lin, Chang Zemon y Midlarsky (2008), Robertson y Eisensmith (2010), Stern, Khalsa y Hofmann (2012), Steyn (2013), Hemingway (2013) y Zabelina y Robinson (2010b).

Por la relación significativa entre las variables estudiadas, se sugiere profundizar en el conocimiento de los procesos mentales contemplativos y sus conexiones con la ansiedad mediante investigaciones futuras con diseños metodológicos mixtos cuya replicación podría incrementar la generalidad de estos resultados.

6. Referencias bibliográficas

Publicaciones Periódicas

- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bergen-Cico, D., & Cheon, S. (2014). The mediating effects of mindfulness and self-compassion on trait anxiety. *Mindfulness, Springer Science*, (5), 505-519. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0205>
- Butzer, B., Ahmed, K., & Kalsha, S. (2016). Yoga enhances positive psychological states in young adult musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(2), 191-202. <https://doi.org/10.1007/s10484-015-9321-x>
- Chang, J., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). The effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems Performing Artists*, 18(3), 126-130. <https://www.researchgate.net/publication/304039010>
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Psicodidáctica*, (17), 101-108. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/179>
- Farnsworth-Grodd, V. (2012). *Mindfulness and self-regulation of music performance anxiety*. (Tesis doctoral). Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19993>
- Hemingway Gally, L. (2013). Understanding and treating creative block in professional artists (Tesis doctoral). Alliant International University. <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1418800750.html?FMT=ABS>

- Kenny, D., Fortune, J., & Ackermann, B. (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music, 41*(3), 306-328. <https://www.academia.edu/17235243>
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: A study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music, 36*(2), 139-155. <https://doi.org/10.1177/0305735607080840>
- Medrano, L., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST, 7*(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/summa-vol7.num2-117>
- Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. (2003). Self-compassion. An alternative conceptualization of a healthy attitude towards oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-102. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Robertson, D., & Eisensmith, K. (2010). Teaching students about performance anxiety. The scratch pad pop-up model. National Association for Music Education. *Music Educators Journal, 97*(2), 31-35. <https://doi.org/10.1177/0027432109335078>
- Rodríguez-Carvajal, R., & Lecuona, O. (2014). Mindfulness and music. A promising subject of an unmapped field. *International Journal of Behavioral Research & Psychology, 2*(3), 27-35. <https://doi.org/10.19070/2332-3000-140006>
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems. Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review, 54*(6), 1004-1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Spielberger, C., & Díaz-Guerrero, R. (2010). IDARE. Inventario de ansiedad: Rango-Estado. <https://www.libreriaolejnik.com/fichas/25810.pdf>
- Stern, J., Khalsa, S., & Hofmann, S. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems Performing Artists, 27*(3), 123-128.
- Steyn, M. (2013). The impact of psychological skills and mindfulness training on the psychological well-being of undergraduate music students (Tesis de maestría). University of Pretoria, Pretoria. <http://hdl.handle.net/2263/33367>
- Xu, H. (2010). *Application of Zen techniques to overcome performance anxiety* (Tesis doctoral). Florida State University, Florida. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A253842>
- Zabelina, D., & Robinson, M. (2010). Don't be so hard on yourself. Self-compassion facilitates creative originality among self-judgmental individuals. *Creativity Research Journal, 22*(3), 288-293. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.503538>

Libros y capítulos de libro

- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy*. New York: Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton.
- Siegel, R., Germer, C., & Olendzki, A. (2011). Mindfulness. ¿Qué es? ¿Dónde surgió? En F. Didonna (Ed.), *Manual Clínico de Mindfulness* (pp. 73-103). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Actividades para la formación de la identidad profesional pedagógica con perspectiva ambiental en las carreras de perfil técnico

Activities for the Formation of the Pedagogic Professional Identity with Environmental Perspective in the Careers of Technical Profile

Linnett de la Rosa Rodríguez¹

Maricel Vera Carrión²

Resumen

Constituye una de las principales exigencias del modelo profesional: propiciar al futuro licenciado en Educación, una nueva visión del mundo, de sus procesos sociales y tecnológicos. El objetivo trazado para responder a estas exigencias es contribuir a la formación de la identidad profesional pedagógica con perspectiva ambiental en las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica, a través de actividades que favorezcan su desarrollo. Este trabajo es resultado de un proceso de investigación motivado por las insuficiencias en cuanto a la limitada percepción de los riesgos ambientales asociados a su actividad profesional y el poco aprovechamiento de las potencialidades de las actividades curriculares y extracurriculares para la formación de la identidad profesional pedagógica y la educación ambiental. La propuesta constituye una alternativa viable para promover y desarrollar la identidad profesional pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: identidad profesional pedagógica, medio ambiente.

Abstract

One of the main demands of the professional pattern constitutes: to propitiate to the graduated future in education, a new vision of the world, of their social and technological processes. The objective layout to respond to these demands is to contribute to the formation of the pedagogic professional identity with environmental perspective in the careers of technical profile of the pedagogic superior education, through activities that favor its development. This work is been of an investigation process motivated by the inadequacies as for the limited perception of the environmental risks associated to its professional activity and the little use of the potentialities of the curricular and extracurricular activities for the formation of the pedagogic professional identity and the environmental education. The proposal constitutes a viable alternative to promote and to develop the pedagogic professional identity in the teaching-learning process

Keywords: pedagogic professional identity, environment.

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona». Ministerio de Educación. Cuba, linnettdealarosa@nauta.cu

² Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona». Ministerio de Educación. Cuba, maricelvc@ucepejv.edu.cu

1. Introducción

Una de las principales causas de los cambios en las regiones y ecosistemas, se debe a la interacción humana de forma negativa con el resto de los componentes del medio ambiente. Los problemas que lo afectan son cada vez más graves y causan preocupaciones en todos los países, siendo imprescindible la toma inmediata de medidas para darle solución, así como modificar el comportamiento y la conducta humana; siendo la educación de las futuras generaciones el medio más importante para garantizar un desarrollo ambiental.

Ante la situación descrita, se plantea la necesidad de un cambio que permita la búsqueda de alternativas para superar estos conflictos, generados por el modelo de desarrollo actual.

A través de los instrumentos aplicados a las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en los cursos escolares comprendidos entre 2015-2018, se evidenció que: modos de actuación en los estudiantes denotan falta de conciencia, no siendo capaces de interiorizar los valores y rasgos que proporcionen el cuidado y protección del medio ambiente para el desarrollo de una cultura ambiental y un desarrollo sostenible, y el poco aprovechamiento de las potencialidades de las actividades curriculares y extracurriculares para la formación de la identidad profesional pedagógica y educación ambiental.

Por estas y otras cuestiones se plantea como objetivo de la propuesta: proponer actividades que contribuyan a la formación de la identidad profesional pedagógica con perspectiva ambiental en las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».

2. Fundamentación teórica

En la literatura especializada, se pudo constatar que la identidad profesional pedagógica, ha sido una temática debatida y estudiada por diferentes investigadores tanto nacionales como foráneos, la cual no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo. Se define el término Identidad profesional pedagógica, en el que se destaca que es una integración de los recursos de la personalidad en el orden cognitivo, afectivo, motivacional y autovalorativo; encaminados al establecimiento de relaciones afectivas, sentimientos de pertenencia hacia la profesión pedagógica, valoración de la apropiación de los conocimientos, habilidades profesionales y la toma de conciencia del estudiante en el proceso identitario. (de la Rosa, 2017, p. 18).

Además, este proceso, no surge automáticamente, por el contrario, se inicia con la escolarización misma y constituye un proceso complejo. Se define este término como el proceso de cooperación entre educadores y estudiantes en condiciones de actividad y comunicación que facilita la coordinación y la colaboración dirigida a la apropiación consciente de la profesión pedagógica por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación (de la Rosa, 2017, p. 24).

A tenor de lo antes expuesto, las autoras coinciden con la conceptualización ofrecida por de la Rosa, L. (2017) porque revela la identidad profesional pedagógica como un proceso

permanente de formación pedagógica con respecto a otros, lo cual permite a futuros licenciados en Educación de carreras de perfil técnico apropiarse de conocimientos, habilidades profesionales, valores, e identificarse con los rasgos propios del grupo profesional de referencia, así como interiorizar el sentido de pertenencia y compromiso hacia la profesión pedagógica y la toma de conciencia en su proceso identitario.

Lo apuntado permite coincidir con lo que se ha referido a que la identidad profesional pedagógica en todos los ámbitos y estratos de la sociedad se construye y se reconstruye desde diferentes etapas y fases, y exige al sistema educativo una urgente transformación, basándose en la contribución del perfeccionamiento continuo en la personalidad de los futuros licenciados en Educación de carreras de perfil técnico, en sus saberes, habilidades profesionales, capacidades, motivaciones, valores y actitudes para jugar el papel social que le corresponde; así como el sentido de pertenencia en su comportamiento y la actitud profesional-ambiental orientado a la sostenibilidad.

3. Metodología

Las actividades están dirigidas a: los estudiantes de las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Facultad de Educación en Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona» y los profesores principales de año asumirán el papel de facilitador.

Objetivo general: contribuir a la identidad profesional pedagógica desde una perspectiva ambiental en las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Facultad de Educación en Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».

Actividades que se proponen desarrollar:

- Intercambio con los estudiantes para conocer sus criterios acerca de la identidad profesional pedagógica y del medio ambiente.
- Intercambio con los profesores guías y profesores principales del año para valorar su influencia en el proceso de formación de la identidad profesional en los estudiantes de las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica.
- Celebración de fechas significativas del medio ambiente: concursos ambientales y conmemoración de las principales fechas de importancia en el contexto ambiental mundial, regional, nacional y local (día del agua, energía, del medio ambiente).
- Visitas a talleres cercanos a la institución para la evaluación del impacto ambiental negativo que ofrecen los mecanismos de corte.
- Visitas a empresas estatales socialistas cercanas a la institución para la evaluación del impacto ambiental.
- El diseño y ejecución de trabajos extracurriculares, cursos y de diplomas, con enfoque interdisciplinario.
- La integración en los contenidos de las asignaturas y disciplinas de aquellos saberes que permiten aportarle un enfoque ambiental, siempre asociadas al aspecto educativo.

4. Resultados

Las actividades constituyen una posible solución al problema relacionado con la identidad profesional pedagógica desde la perspectiva ambiental de los estudiantes de las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Facultad de Educación en Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».

La propuesta ha sido aplicada en los cursos escolares comprendidos entre 2015-2018 en las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Facultad de Educación en Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona», obteniéndose resultados satisfactorios en cuanto a:

- Implicación de los estudiantes en el proceso de formación de la identidad profesional pedagógica desde la perspectiva ambiental (protagonismo) y su toma de decisiones en las actividades asignadas.
- La ejecución de jornadas científicas de socialización del trabajo realizado para contribuir a la formación de la identidad profesional pedagógica con perspectiva ambiental.
- Apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, así como los del colectivo pedagógico implicado lo que se puso de manifiesto en la calidad de las actividades curriculares y extracurriculares realizadas.
- El nivel de compromiso y satisfacción de los estudiantes por la profesión pedagógica y el medio ambiente.
- El trabajo cooperado entre profesores y estudiantes en la investigación pedagógica.

5. Conclusiones

La identidad profesional, no tiene una única fuente, sino más bien, es un campo sinuoso en donde se entretajan varias aristas para su explicación. En este sentido, lo que intentamos en este trabajo no fue adaptar una teoría para explicar el proceso de formación identitaria de los estudiantes de las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica sino más bien construir, a partir de la revisión teórica sobre el tema, aproximaciones analíticas que consideramos fuentes de explicación del proceso que guían la formación de la identidad profesional pedagógica.

La investigación reveló la necesidad de un cambio en la formación de la identidad profesional pedagógica desde una perspectiva ambiental en los estudiantes de las carreras de perfil técnico de la educación superior pedagógica en la Facultad de Educación en Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona», pues se constataron insuficiencias, esencialmente en los modos de actuación en los estudiantes que denotan falta de conciencia, no siendo capaces de interiorizar los valores y rasgos que proporcionen el cuidado y protección del medio ambiente para el desarrollo de una cultura ambiental y un desarrollo sostenible y el poco aprovechamiento de las potencialidades de las actividades curriculares y extracurriculares para la formación de la identidad profesional pedagógica y educación ambiental.

6. Referencias bibliográficas

- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. Ley N.º 81 del Medio Ambiente (1997). Gaceta Oficial de la República de Cuba. Edición Extraordinaria.
- Cuba. Partido Comunista (2012). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: s/e
- De la Rosa, L. (2017). Estrategia pedagógica para la formación de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes del curso diurno en la Licenciatura en Educación Economía (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».

Publicaciones Periódicas

- De la Rosa, L., Rodríguez, R. (2017). La formación de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes. *Revista digital «Pedagogía Profesional» de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona», 15(1)*. [https:// pedagogiaprofesional.rimed.cu](https://pedagogiaprofesional.rimed.cu)
- De la Rosa, L. (2017). Estrategia pedagógica para la formación de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes del curso diurno en la Licenciatura en Educación Economía. *Revista digital «Pedagogía Profesional» de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona», 15(4)*. <https://pedagogiaprofesional.rimed.cu>
- De la Rosa, L., Morua, I. (2017). Sistema de acciones para la formación de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes del curso diurno en la Licenciatura en Educación Informática. *Revista digital «IPLAC» Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación 2140(3)*. <https://www.revista.iplac.rimed.cu>

Libros y capítulos de libro

- Libro Ayes, G. (2003). Medio Ambiente, Impacto y Desarrollo. Cuba: Editorial Científico-Técnica
- Romero, T. (2017). Fundamentos de estudios ambientales. Cuba: Félix Varela.

Miradas y voces de los estudiantes sobre los buenos profesores

Look and Voices of Students About Good Teachers

Juan David Moreno López¹

Didier Fernando Gaviria Cortés²

Resumen

La concepción actualizada y contextualizada que tienen los estudiantes sobre el quehacer de sus maestros, puede servir de insumo para fortalecer aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el presente estudio pretendió identificar e interpretar todas aquellas características de un buen profesor, y cuáles son las prácticas de enseñanza desarrolladas en su cotidianidad. Los participantes fueron 200 estudiantes de una institución educativa pública de Medellín-Colombia, al igual que dos profesores elegidos por ellos como los mejores. El estudio fue de carácter cualitativo y se llevó a cabo desde el estudio de caso. Las estrategias para recolectar la información fueron: el cuestionario, la historia de vida y la entrevista semiestructurada. Según los estudiantes, las características que tiene un buen profesor está relacionada con la formación axiológica o valores que posee como persona, la capacidad pedagógica y el proceso didáctico que lleva el docente en sus prácticas de enseñanza.

Palabras clave: profesor, estudiante de secundaria, prácticas pedagógicas.

Abstract

The updated and contextualized conception that students have about the work of their teachers, can serve as an input to strengthen aspects of the teaching and learning process. Consequently, the present study aimed to identify and interpret all those characteristics of a good teacher, and what are the teaching practices developed in his daily work. The participants were 200 students from a public educational institution in Medellín-Colombia, as well as two professors chosen by them as the best. The study was qualitative in nature and was carried out from the case study. The strategies to collect the information were: the questionnaire, the life history and the semi-structured interview. According to the students, the characteristics of a good teacher are related to the axiological training or values that he possesses as a person, the pedagogical capacity and the didactic process that the teacher carries out in his teaching practices.

Keywords: teacher, secondary school students, teaching practices.

¹ Universidad de Antioquia, <https://orcid.org/0000-0002-7892-6546>, juan.moreno@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia, <https://orcid.org/0000-0002-0776-0892>, didier.gaviria@udea.edu.co

1. Introducción

La enseñanza es un tema álgido en la educación, porque en ella confluyen múltiples miradas, enfoques y concepciones. Algunos autores han llegado a considerarla como un aspecto importante de investigar para el florecimiento de los procesos educativos y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Evans et al., 1996; Ruiz et al., 2011; Shulman, 1989; Stodolsky et al., 1991; Tamayo, 2007; Tharp et al., 2002) y no se han equivocado. Como lo dice Brown (2002), la relación entre el pensamiento y la acción, deja en evidencia la necesidad de profundizar en los esquemas de pensamiento que orientan las prácticas. De ahí, que estudiar el pensamiento del profesor, pueda generar información que le permitirá al profesorado reflexionar sobre su actuación y saltar de una práctica intuitiva a una más reflexiva, propia de un profesional.

Asimismo, las experiencias y saberes adquiridos previamente por los estudiantes, sus concepciones y percepciones frente al proceso formativo, la atención y participación en clase, la motivación intrínseca y extrínseca, la capacidad de interpretación, comprensión y entendimiento, la interacción y cercanía con sus docentes, son aspectos que contribuyen al aprendizaje del estudiante y juegan un papel decisivo e influyente a la hora de su rendimiento e interés escolar (Zapata et al., 2018; Villaverde et al., 2017).

En consecuencia, el presente estudio pretende identificar e interpretar todas aquellas características que posee un *buen profesor*, conocer qué prácticas de enseñanza desarrollan en su cotidianidad y qué mejor manera de hacerlo que partiendo de los pensamientos de los estudiantes.

2. Fundamentación teórica

A lo largo de los años, se consideró a la enseñanza como el hecho de transmitir conocimientos o un saber específico. Se entendía, como la tarea de llevar a otros a adquirir conocimientos que no poseían (Hansen et al., 2001).

En este sentido, diversos autores vienen investigando constantemente la enseñanza en el contexto escolar, teniendo en cuenta aspectos que anteriormente se pasaban por alto y que han ayudado a la resignificación de este concepto. Es así que, para esta investigación, la enseñanza fue entendida como un proceso cuyo principal protagonista es el estudiante, donde se da un aprendizaje bidireccional, orientada por preguntas problematizadoras; una enseñanza autónoma, con una escucha activa y un interés recíproco por el proceso formativo. (Fenstermacher, 1997; Gimeno & Pérez, 2002; López de Maturana, 2009; Lowyck, 1988; Shulman, 2005).

Por otra parte, el concepto de práctica es utilizado indiscriminadamente en nuestro contexto para definir las diferentes acciones, modos, ejercicios, formas, habilidades, etc; que realizan las personas en su cotidianidad (RAE, 2014; Restrepo & Campo, 2002). De ahí, que se hable de práctica deportiva, profesional, social, musical, formativa o pedagógica (Chaverra, 2003). Esta última puede ser una acción individual y social (Restrepo & Campo, 2002). Individual porque es el cuerpo del docente el que se implica en el momento de escenificar un proceso mental; y

social porque lo hace con otras personas. Por lo tanto, las prácticas de enseñanza son todas aquellas acciones que realiza el maestro desde la elección, planeación, ejecución y evaluación de las actividades, hasta la manera en cómo se relaciona con sus estudiantes.

Si bien es cierto que las palabras docente, profesor, maestro, educador o instructor; pueden tener etimológicamente raíces diversas, tienen en común que con esos nombres se llaman a aquellas personas que se dedican al acto de la enseñanza. Por su parte, la palabra bueno sirve para designar a algo o alguien lleno de cualidades, de valor positivo, útil, que supera lo común, etc. (RAE 2014; López de Maturana, 2009). De ahí que, un buen profesor es aquella persona dedicada a la enseñanza que hace cosas diferentes, por las que sobresale frente a sus colegas. Un ejemplo, son los diferentes estudios que caracterizan a los buenos profesores por su capacidad oral, entusiasmo, por estar políticamente al lado de sus estudiantes, por su capacidad de transformar, por su capacidad emocional, etc. (Freire, 1990; Gimeno, 1999; Hargreaves, 2003; López de Maturana, 2009; Woods, 1987).

3. Metodología

El estudio se sitúa en la investigación cualitativa, pues se trató de captar e interpretar las concepciones y percepciones del alumnado y profesorado en su contexto natural (Denzin & Lincoln, 1994; Rodríguez et al., 1999; Strauss & Corbin, 2002; Taylor & Bogdan, 1987).

Se eligió como diseño el estudio de caso (Anguera, 1986; Chaverra et al., 2019; Collier, 2000; Merriam, 1988; Pérez, 2008; Stake, 2013; Yin, 1994) para extraer información y tratar de comprender todas aquellas dinámicas que se presentan en el contexto escolar, específicamente en las aulas de clase.

En el estudio se utilizaron tres técnicas de recolección de información: el cuestionario, la historia de vida y la entrevista semiestructurada. (Bolívar et al., 2001; Denzin & Lincoln, 2012; Hernández et al., 2006; Massot et al., 2012; Rodríguez et al., 1999). Para esta ponencia se hará alusión a la voz de los estudiantes en los cuestionarios. Estos documentos fueron sometidos a análisis con el *software* Atlas-ti versión 7.5. Allí, se realizó la categorización, codificación y depuración de la información.

Los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta a lo largo del estudio fueron: el consentimiento y asentimiento informado para la institución educativa, estudiantes y profesores; en ellos se explicaron los objetivos del estudio. La confidencialidad de los participantes, la devolución de la información a la comunidad educativa y, además, los aspectos propuestos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia.

4. Resultados

Según los estudiantes, las características que tiene un buen profesor están relacionadas con tres factores: el primero es *la formación axiológica o valores* que posee como persona. Los estudiantes hacen alusión a un profesor cariñoso, sincero, respetuoso, emprendedor, estricto, ético, responsable, tranquilo, justo, disciplinado, comprometido, creativo, ordenado,

carismático, de buena energía, que los trate bien, buena gente y que tenga sentido del humor en la clase. En este sentido, los estudiantes dijeron:

«Es un profe muy gracioso y estricto». C.E.178.

«Ella es una muy buena persona, es respetuosa, amable y las clases son buenas». C.E.118.

«Es muy exigente con sus clases. Es muy ordenado». C.E.139.

El segundo factor es la *capacidad pedagógica*, está relacionado con la actitud profesional del docente, la empatía, la vocación, situar el saber en la vida cotidiana, motivador en el aula, la interacción profesor-estudiante, educar para la vida, el profesor como ejemplo de vida y explicar bien. Algunos testimonios fueron:

«Explica muy bien y contextualiza los temas a lo cotidiano». C.E.26.

«Es un profe que brilla por su alegría y comprensión con sus estudiantes. Es buen consejero y siempre quiere lo mejor para los estudiantes». C.E.200.

«Es un crack en lo que hace, sabe demasiado de su materia y se ve que le apasiona». C.E.37.

El último factor es *el proceso didáctico* que lleva el docente en sus prácticas de enseñanza. Para los estudiantes el buen profesor es aquel que sabe gestionar el tiempo de clase, tiene manejo de grupo, variedad de metodologías y contenidos, prepara la clase, los tiene en cuenta en la evaluación y los acompaña académicamente.

«Pone actividades variadas y dinámicas». C.E.23.

«Tiene mucho conocimiento, nos aporta cosas nuevas siempre, planeaba muy bien todas sus clases». C.E.158.

«Es profesional y muy estudiada». C.E.26.

Los resultados anteriores, concuerdan con los del estudio de Zapata et al. (2018), donde los estudiantes manifestaron que un buen profesor es aquel que tiene un proceso metodológico adecuado, planifica sus clases, se actualiza y ama su profesión, tiene buen humor y maneja con ellos unas buenas relaciones (p. 30). Todo esto, con la firme intención de motivar y hacer que el aprendizaje de los jóvenes sea mucho más comprensible. Villaverde et al. (2017), encontraron que los rasgos de la personalidad, su forma de ser y la manera en que interacciona con los estudiantes, son características que deben de poseer los buenos docentes.

Otros estudios en relación son los realizados por Caballero y Sime, (2016); Gargallo et al. (2010); Gutiérrez et al. (2007); Guzmán, 2018; Jiménez y Navaridas, (2012); Martínez et al. (2016); Merellano et al. (2016); Porta et al. (2017); Restrepo y Campo, (2002); Santiago y Fonseca (2016). En ellos, se muestra, cómo aquellos profesores que son comprometidos con su trabajo, se mantienen actualizados, poseen diversas metodologías, los que se interesan y se comprometen con sus alumnos, los que exigen y se exigen, entre otras características; son

los mejores valorados en sus prácticas docentes y por las cuales son nombrados con apelativos como buenos docentes, buenos profesores o maestros memorables.

5. Conclusiones

Para los participantes del estudio, las características o capacidades que debe de tener un buen profesor en su práctica docente están relacionadas con los valores que como persona posee el profesor; su formación axiológica (buen humor, carisma, respeto, responsabilidad, ética, creatividad, compromiso, disciplina, estricto, sinceridad, emprendedor, etc.); la capacidad pedagógica que tiene dentro y fuera del aula de clase (empatía, vocación, saber hacer, ejemplo de vida, conocimiento del área, actitud y aptitud profesional, interacción con el estudiante, etc.) y el proceso didáctico con el cual orienta su práctica docente (metodología, contenidos, evaluación, planeación, gestión del tiempo, manejo de grupo, etc.).

Es por medio de la planeación de clase, las metodologías, las didácticas y la interacción en la clase que el profesor se da a entender, siendo estas las que pueden llegar a determinar la calidad de su práctica docente.

El maestro se constituye en líder y guía del proceso formativo por sus experiencias, conocimientos, sentidos y emocionalidades; es el llamado a despertar ese interés y esa motivación por el aprendizaje en los estudiantes, y así, tratar de hacer visible un mundo de nuevos horizontes y lleno de posibilidades.

6. Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1986). Niveles descriptivos en metodología observacional. *Apuntes de Psicología*, 16(1), 29-32.
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Brown, G. (2002). *Teachers' Conceptions of Assessment* (University of Auckland). [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2866/Teachers' Conceptions of Assesment.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2866/Teachers%20Conceptions%20of%20Assesment.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Caballero, R., & Sime, L. (2016). «Buen o buena docente» desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-23.
- Chaverra, B. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales de educación física. *VIREF. Revista de Educación Física*, 1-7. https://www.google.com/search?q=el+concepto+de+práctica+beatriz+chaverra&rlz=1C1CHZL_esCO832CO832&oq=el+concepto+de+práctica+beatriz+chaverra&aqs=chrome..69i57.7317j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Chaverra, B., Gaviria, D., & González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 371-377. https://www.researchgate.net/profile/Beatriz_Chaverra/publication/328792341_El_estudio_de_caso_como_alternativa_metodologica_en_la_investigacion_en_educacion_fisica_deporte_y_actividad_fisica_Conceptualizacion_y_aplicacion/links/5be34fc0299bf1124fc2de76/E

- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS. https://www.researchgate.net/profile/Xavier_Coller/publication/277718680_Coller_Xavier_2000_Estudio_de_casos_Madrid_CIS/links/5c138ca9a6fdcc494ff2e48b/Coller-Xavier-2000-Estudio-de-casos-Madrid-CIS.pdf
- Colombia. Ministerio de Salud (1993). Resolución 8430. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v32i4.1526>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introducción: Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.). *Manual de investigación cualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.). *Manual de investigación cualitativa I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Evans, J., Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, Teaching and the Social Construction of Gender Relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/1357332960010203>
- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-176). Bar: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Jimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=030086>
- Jimeno, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=029455>
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39-52. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00804>
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9428>
- Hansen, D., Drandov, N., & Cuban, L. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 23-55). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Jiménez, M., & Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los «maestros excelentes»: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485. <https://search.proquest.com/docview/1432987448?accountid=14542%0Ahttp://dn3nh3eq7d.search.serialssolutions.com/?genre=article&sid=ProQ:&atitle=Cómo+son+y+qué+hacen+los+%22maestros+excelentes%22%3A+la+opinión+de+los+estudiantes%2FWhat+characterizes+an+%22e>
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En V. Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 121-133). Alcoy: Editorial Marfil.
- Martínez, F., Nieto, J., & Vallejo, M. (2016). Buenas prácticas de enseñanza desde la concepción del profesorado. *Escuela Abierta*, 19, 81-100. <https://www.redalyc.org/html/461/46146811029/>
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A., & Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/1989-97006-000>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (5.ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Porta, L., Aguirre, J., & Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36. https://www.researchgate.net/profile/Luis_Porta/publication/326093939_La_practica_docente_en_los_profesores_memorables_Reflexividad_narrativa_y_sentidos_vitales/links/5d21f68d92851cf4406ce8fb/La-practica-docente-en-los-profesores-memorables-Reflexividad-n
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, L., García, V., Moreno, J., & Gutiérrez, M. (2011). Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Revista Tandem*, 36, 17-26.
- Santiago, R., & Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA*, 50, 191-208. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.). *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410881>

- Stodolsky, S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student Views About Learning Math and Social Studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116. <https://doi.org/10.3102/00028312028001089>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll, D., & Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. En *Temas de educación / Paidós*. Barcelona: Paidós.
- Villaverde, E., González, M., & Toja, M. (2017). El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación y Psicomotricidad*, 3(2), 286-302.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=81984>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zapata, J., Calderón, A., & Gaviria, D. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *VIREF. Revista de Educación Física*, 7(1), 19-33.

La inserción laboral de los jóvenes españoles en tiempos de pandemia

Labour Insertion of Spanish Youth in Times of Pandemic

Verónica Sevillano-Monje¹

Mario León-Sánchez²

José González-Monteagudo³

Resumen

Los cambios de la sociedad y el mercado laboral afectan directamente a la población, especialmente en tiempos de crisis. El objetivo de este estudio es analizar cómo la población joven se ha visto afectada en el ámbito laboral como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19 en España. Para ello, revisamos documentos oficiales a nivel nacional sobre la situación del mercado de trabajo a través de la técnica de análisis documental centrándonos en tres momentos: antes, durante y después de la declaración del estado de alarma. Los resultados arrojan que el paro ha afectado a los jóvenes especialmente en el segundo cuatrimestre y que el grupo de jóvenes que se han visto afectados en menor medida por estas circunstancias han sido aquellos que poseen una titulación postsecundaria no superior con orientación profesional.

Palabras clave: jóvenes, mercado laboral, tasa de paro.

Abstract

Changes in society and the labor market directly affect the population, especially in times of crisis. The aim of this study is to analyze how the young population has been affected in the labor market as a result of the pandemic caused by the COVID-19 in Spain. To do this, we reviewed official documents at the national level on the labor market situation through the technique of document analysis focusing on three moments: before, during and after the declaration of the state of alarm. The results show that unemployment has affected young people especially in the second quarter and that the group of young people who have been affected least by these circumstances have been those who have a post-secondary degree not higher with a professional orientation.

Keywords: youth, labor market, unemployment rate.

¹ Universidad de Sevilla, <https://orcid.org/0000-0002-1533-5829>, vsevillano@us.es

² Universidad de Sevilla, <https://orcid.org/0000-0002-2649-944X>, mleons@us.es

³ Universidad de Sevilla, <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>, monteagu@us.es

1. Introducción

La sociedad y el mercado de trabajo sufren cambios constantes que afectan directamente a la población y a su modo de vida. Igualmente, estos cambios exigen la adaptación rápida y acelerada de los individuos en el ámbito personal, formativo y laboral, aún más en tiempo de crisis. En este sentido, la pandemia provocada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto una vez más las fluctuaciones del mercado laboral, así como la evolución de los empleos más demandados según las necesidades del mercado.

Esto supone que a los trabajadores no solo se les requiera una titulación concreta, sino que también se valoran competencias y habilidades profesionales distintas a las que se desarrollan específicamente en el ámbito académico. En este trabajo analizamos cómo la población joven se ha visto afectada en el ámbito laboral como consecuencia de la pandemia en España.

2. Fundamentación teórica

La inserción laboral es un factor clave para los procesos de transición a la vida adulta y de integración social ya que permite la adquisición de independencia económica, reconocimiento social y familiar, acceso a bienes, aumento del capital humano y mejora del autoconcepto o autoestima (Jurado, Olmos, y Pérez, 2015; Moreno, López, y Segado, 2012). Sin embargo, las dinámicas entre la oferta y la demanda, los cambios que sufre el mercado de trabajo y las transformaciones socioeconómicas afectan de forma particular a la inserción laboral juvenil (García-Moreno y Feliciano-Pérez, 2019; Weller, 2007).

La familia juega un papel fundamental en la inserción laboral de los jóvenes ya que, dependiendo de su situación socioeconómica, puede influir en las oportunidades de formación que estos tengan (Perojo, 2014). También es importante la desconexión que existe entre la escuela y el mercado laboral. Esta desconexión supone que los jóvenes no salgan preparados del sistema educativo y desconozcan las características del mercado de trabajo, por lo que las empresas podrían tener resistencia a su contratación (Weller, 2007). En este sentido, Perojo (2014) menciona que la relación entre mercado de trabajo y jóvenes es una relación de desconocimiento mutuo a pesar de que ambos se necesitan para mantenerse activos.

No obstante, el desajuste que menciona Weller (2007) no puede cubrirse con la mejora constante de la empleabilidad de la población activa (Rodríguez y Diestro, 2014), aunque se sigue cumpliendo el supuesto de que a mayor formación mayores oportunidades de acceder a un empleo, mantenerlo y que este sea de calidad (Rodríguez, De-Juanas, y González, 2016). Estos mismos autores encuentran que los jóvenes en situación de vulnerabilidad creen que los beneficios de los estudios son menores y tienen más interés por abandonar la formación prematuramente para buscar trabajo que aquellos que no se encuentran en la misma situación.

Finalmente, en tiempos de crisis y dificultades económicas, las empresas dejan de contratar y los jóvenes son los primeros en perder su empleo. Además, el abuso de mecanismos contractuales y el incumplimiento de las leyes laborales también empeora la inserción laboral de este colectivo (Weller, 2007).

3. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar cómo la población joven se ha visto afectada en el ámbito laboral como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19 en España. Para ello, haremos uso de la técnica de análisis documental consistente en *examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades* (Bisquerra, 2014, p. 349). Concretamente, revisaremos documentos oficiales a nivel nacional en los que se analiza la situación del mercado de trabajo antes de decretar el estado de alarma en España (14 de marzo), durante y tras el levantamiento del estado de alarma (21 de junio), poniendo el foco especialmente en el colectivo de jóvenes (entre los 16 y los 29 años).

Los documentos que revisaremos serán el paquete estadístico del Instituto Nacional de Estadística (INE), los informes del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y los informes del Observatorio de Ocupaciones. Todas las instituciones nombradas recopilan información a nivel estatal y con carácter público.

En la revisión de los documentos nombrados, se tendrán en cuenta categorías como la evolución del desempleo, el número de contratos, la duración y tipos de contratos, desgranando la información siempre que sea posible, por edades.

4. Resultados

Según el INE (2020b), los resultados arrojan que la tasa de paro en España es mayor entre los jóvenes de 16 a 19 años de edad antes, durante y tras la pandemia, con unos valores de 47,29 en el primer trimestre y 54,50 en el segundo para ambos sexos. La tasa de paro entre los jóvenes de 20 a 24 años es menor siendo 30,12 en el primer trimestre y 6,77 puntos más en el segundo. No obstante, el paro sigue siendo más acuciante en el caso de las mujeres en los dos grupos de edad (61,07 y 38,20 en el segundo trimestre, respectivamente).

Esta diferencia entre los grupos de edades puede estar relacionada en gran medida con la finalización de los estudios postobligatorios. Si focalizamos nuestra mirada ahora en el paro según la formación, observamos que los valores de paro son mayores tanto en la primera y segunda etapa de la educación secundaria obligatoria como en la educación superior antes, durante y después del estado de alarma. El número de jóvenes que se han visto afectados en menor medida por estas circunstancias han sido aquellos que poseen una titulación postsecundaria no superior con orientación profesional. Como ejemplo nombraremos que en el primer trimestre el número de parados en la etapa de educación superior eran 81,8 mil personas frente a 102,2 mil personas de ambos sexos entre los 20 a 24 años, mientras que el número de parados en la etapa de postsecundaria no superior con orientación profesional para ambos sexos en el mismo grupo de edad era de 63,1 mil personas en el primer trimestre frente al 56,4 mil en el segundo cuatrimestre (INE, 2020a.) No obstante, observamos que el número de parados según la titulación se reduce proporcionalmente si tenemos en cuenta también el último trimestre de 2019.

Según el SEPE (2020), a junio de 2020 la variación del empleo de los jóvenes apuntados en los Servicios Públicos de Empleo menores de 25 años para ambos sexos fue de 5,08 % con

respecto al mes anterior y del -0,4 % de 25 a 29 años. Por sector económico, encontramos que los valores son negativos en todos los sectores excepto en la agricultura y en aquellas personas que no contaban con un empleo anterior (10,86 %).

La variación anual del paro registrado en los Servicios Públicos de Empleo también aumenta exponencialmente de enero (-0,97 %) a junio (28,09 %) de 2020.

Si nos centramos ahora en las ocupaciones que presentaron en marzo un crecimiento mensual e interanual en la contratación de menores de 30 años a nivel estatal, vemos que estas fueron, en orden por número de contratos, cajeros y taquilleros (excepto bancos) y oficiales, operarios y artesanos de otros oficios, entre otros (Observatorio de las ocupaciones, 2020a). Sin embargo, en junio la ocupación con mayor crecimiento fue la de teleoperador (Observatorio de las ocupaciones, 2020b).

Finalmente, el tipo de contrato con mayor porcentaje de contratos independientemente de la edad del trabajador según el SEPE (2020) es el contrato temporal con un 82,04 % y el mayor número de contratos ha sido en el sector servicios (630.125 en el mes de junio).

5. Conclusiones

Este trabajo evidencia cómo la población joven se ha visto afectada en el ámbito laboral como consecuencia de la pandemia mundial del COVID-19 en España, aumentando especialmente en el segundo trimestre del año. Igualmente, se ha observado que aquellos jóvenes que tienen una titulación postsecundaria con orientación profesional sufren en menor medida el paro en comparación con aquellos que tienen una titulación inferior o superior.

Por tanto, se considera fundamental orientar a los jóvenes en su formación y preparación para el acceso al mercado laboral atendiendo a la conexión de su formación con las características y necesidades de este. De esta forma, desarrollarán competencias y habilidades profesionales que le aseguren un mayor éxito en el acceso y mantenimiento de un empleo.

Finalmente, y debido a los cambios que sufre el mercado laboral, es importante que los jóvenes desarrollen las habilidades personales conocidas como *soft skills* o habilidades blandas. En la actualidad, las empresas revelan la tendencia a dar más importancia a estas habilidades personales que a los conocimientos profesionales (Valūnaitė, Puksas, Gulbinskienė, y Mockienė, 2019). Estas habilidades son, entre otras, la adaptabilidad, la resiliencia, la asertividad, las habilidades de comunicación, la inteligencia emocional, el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad y la innovación.

6. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- García-Moreno, J., & Feliciano-Pérez, L. (2019). ¿Siguen vigentes los modelos teóricos clásicos de la inserción laboral juvenil? *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 18, 49-72. <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2019.i18.03>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020a). *Parados por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6392#!tabs-tabla>

- Instituto Nacional de Estadística. (2020b). *Tasa de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4247#!tabs-tabla>
- Jurado, P., Olmos, P., & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Moreno, A., López, A., & Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Observatorio de las ocupaciones (2020a). *Ocupaciones con tendencia positiva en la contratación. Marzo 2020*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/tendencias.html?mgnlFormToken=53ad3eb7-bd39-40ca-ad1e-0afb15dc757d>
- Observatorio de las ocupaciones. (2020b). *Ocupaciones con tendencia positiva en la contratación. Junio 2020*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/tendencias.html?mgnlFormToken=53ad3eb7-bd39-40ca-ad1e-0afb15dc757d>
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez, & Á. De-Juanas (Ed.). *Educación y jóvenes en tiempos de cambios* (pp. 43-53). Madrid: UNED.
- Rodríguez, A., De-Juanas, A., & González, A. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 109-126.
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2020). *Demandantes de empleo, paro, contratos y prestaciones por desempleo. Junio 2020*. <http://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/datos-avance/datos.html>
- Valūnaitė, G., Puksas, A., Gulbinskienė, D., & Mockienė, L. (2019). Student experience on the development of transversal skills in University Studies. *Pedagogika*, 133(1), 63-77. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.4>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal*, 92, 61-82.

Estudio comparativo desde el punto de vista del género con relación al nivel de conocimiento sobre abuso sexual contra la infancia del profesorado

Comparative Study From the Point of View of Gender in Relation to Teachers' Level of Knowledge About Child Sexual Abuse

Garazi Alonso López¹

Resumen

El abuso sexual contra la infancia es una grave problemática actual, tal y como reflejan diferentes estudios internacionales y nacionales realizados al respecto. El sistema educativo, y con ello el profesorado, juega un papel fundamental a la hora de prevenir o detectar situaciones de abuso sexual en su alumnado. El objetivo de este estudio es comparar desde el punto de vista del género, el nivel de conocimiento que tiene el profesorado sobre el abuso sexual contra la infancia. Se ha estudiado una muestra aleatoria de profesores y profesoras (n=483) mediante el cuestionario propuesto por López (1994) y Pereda et al. (2012), adaptado y validado al contexto del estudio. Los resultados obtenidos reflejan un nivel de conocimiento parecido en ambos géneros, siendo ligeramente superior el nivel de conocimiento del género femenino. Destaca la baja formación recibida al respecto y el escaso conocimiento del método de evaluación.

Palabras clave: profesorado, conocimiento, abuso sexual infantil.

Abstract

Child sexual abuse is a serious current problem, as reflected in various international and national studies conducted on the subject. The educational system, and therefore the teachers, plays a fundamental role in preventing or detecting situations of sexual abuse in their students. The objective of this study is to compare, from the point of view of gender, the level of knowledge that teachers have about child sexual abuse. A random sample of teachers (n=483) has been studied by means of the questionnaire proposed by López (1994) and Pereda et al. (2012), adapted and validated to the context of the study. The results obtained show a similar level of knowledge in both genders, being slightly higher the level of knowledge of the female gender. The low training received in this respect and the scarce knowledge of the evaluation method stand out.

Keywords: teachers, knowledge, child sexual abuse.

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 0000-0001-5769-4152, galonso014@ehu.ikasle.es

1. Introducción

El abuso sexual contra la infancia es un tipo de maltrato que según la Organización Mundial de la Salud (2013), lo sufre un 9.1 % de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años en Europa. En un 13.4 % de los casos, las víctimas son mujeres, mientras en un 5.7 % se trata de hombres. Traslado de estos porcentajes a la población infantil existente en Europa, se podría decir que 18 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años sufren abuso sexual en dicho continente (OMS, 2013).

Se trata de una problemática que en muchos casos permanece oculta, ya que el agresor utiliza todo tipo de manipulación, amenaza o engaño para evitar que la persona abusada revele el abuso (Save The Children, 2001). Por lo tanto, las estimaciones realizadas al respecto reflejan que la prevalencia sería de un 20 % en el caso de mujeres, y entre un 5 y un 10 %, en el de los hombres (OMS, 2013).

Tomando como referencia el único estudio de prevalencia realizado en la población española (López, 1994), un 18.9 % de las personas entrevistadas afirmó haber sufrido abuso sexual en la infancia, siendo un 22.5 % de ellas mujeres, y un 5.2 % hombres.

2. Fundamentación teórica

Respecto a la protección a la infancia, la Convención de los Derechos sobre el niño (1989), ratificada por el Estado Español un año después, recoge lo siguiente:

«Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo» (Artículo 19).

Por lo tanto, el sistema educativo también forma parte de dichos agentes de protección a la infancia. En palabras de Pérez de Albéniz, Lucas y Pascual (2011): «la escuela es un observatorio privilegiado del desarrollo de nuestros niños y niñas, y supone una fuente inestimable de recursos para la detección, la notificación y la prevención (a todos los niveles) de las situaciones de maltrato» (p. 86).

En la misma dirección, el Proyecto de Ley Orgánica de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (19 de junio de 2020) pone especial énfasis en la obligación de notificar situaciones en las que haya indicios de desprotección y señala a:

«aquellas personas que por razón de su cargo, profesión, oficio o actividad, tengan encomendada la asistencia, el cuidado, la enseñanza o la protección de niños, niñas o adolescentes y, en el ejercicio de las mismas, hayan tenido conocimiento de una situación de violencia ejercida sobre los mismos» (Artículo 14, p. 16).

Esa misma obligación también se incluye en el Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo, ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente, publicado por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (15 de noviembre de 2016), recordando al profesorado su obligación legal de notificar. En cambio, Save The Children (2017) apunta que solo un 15 % de las escuelas lo notifica a las autoridades pertinentes. Y expertos como Greco, Guilera y Pereda (2017) destacan que la formación del profesorado en temas de prevención y detección del abuso sexual contra la infancia y la adolescencia es muy escasa o nula en la mayoría de los países del continente.

Tomando en cuenta lo señalado, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de conocimiento sobre abuso sexual contra la infancia que presenta el profesorado, y analizar si existen diferencias de género en relación a este aspecto entre estos profesionales de la Educación.

3. Metodología

La muestra de este estudio cuantitativo está compuesta por 483 profesores, siendo un 76 % mujeres (n=369) y un 24 % hombres (n=114), de centros educativos públicos, privados y concertados (los gestión administrativa es privada y reciben financiación pública, entre otras) ubicados en la comunidad autónoma del País Vasco de España. Se trata de profesionales en activo en diferentes etapas educativas que abarcan desde la escuela infantil (0-2 años), hasta la enseñanza universitaria, con experiencia en educación desde 0 a 50 años.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario, creado tomando como referencia el utilizado por López (1994) y Pereda et al. (2012), adaptado y validado al contexto del estudio. Está compuesto por 17 ítems divididos en dos secciones: la primera está compuesta por 8 preguntas que recogen datos sociodemográficos (edad, sexo, tipo de centro en el que trabajan, etapa en la que imparten docencia, entre otras) y la segunda sección se centra en cuestiones relacionadas con el conocimiento sobre abuso sexual infantil, tales como, formación previa, prevalencia, agresor, figura protectora, consecuencias y método de evaluación.

4. Resultados

En este apartado se presentan las respuestas más elegidas, clasificándolas en dos grupos conformados por el género, esto es el de las mujeres y el de los hombres:

Respecto a si los docentes participantes han recibido o no formación previa, el 87 % de las mujeres (n=320) ha contestado que «no», lo que contrasta con un 13 % (n=49) que «sí» ha recibido. En el caso de los hombres, ocurre algo similar, un 85 % (n=97) ha contestado que «no», frente a un 15 % (n=17) que «sí» ha recibido formación al respecto.

Al preguntarles sobre qué porcentaje de prevalencia tiene el abuso sexual contra la infancia en el caso de las niñas, la respuesta más elegida con un 27 % de las mujeres participantes (n=101), la sitúa entre un «6-10 % de la población», y un 25 % (n=94), es decir, la segunda respuesta más elegida, ha contestado que «no sabe». En el caso de los hombres, ocurre a la inversa, un 33 % (n=38) ha contestado que «no sabe», seguido del 20 % (n=23) que sitúa la prevalencia de las niñas entre el «6-10 % de la población».

En el caso de la prevalencia en niños, un 34 % de las profesoras (n=126) la sitúa «entre un 2-5 % de la población» y el 25 % (n=95), ha contestado que «no sabe». En el caso de este ítem también, ocurre a la inversa, es decir, la mayoría de los profesores participantes (37 %, n=42), afirma «no saber» la respuesta, y la segunda opción más elegida (24 %, n=27) cree que se da «entre un 2-5 % de la población».

Cuando se les pregunta sobre quién situarían como agresor en primer y en segundo lugares, las mujeres y hombres docentes participantes en el estudio han respondido lo mismo. Es decir, la opción más elegida ha sido «algún amigo de la familia» en primer lugar (un 27 % de las mujeres, n=101; un 21 % de los hombres, n=24) y en segunda posición (un 21 % de las mujeres, n=78; un 20 % de los hombres, n=23).

Respecto a la figura protectora en casos de abuso sexual contra la infancia, las mujeres han contestado que se trataría de la madre, situando en primer lugar a la madre biológica (43 %, n=160), y en segundo lugar a la madre adoptiva (27 %, n=100). En el caso de los hombres, también creen que se trataría de la madre biológica en primer lugar (53 %, n=60), y en segundo lugar, a diferencia de la respuesta dada por las mujeres, sitúan a «alguien desconocido, pero sin relación especial con el/la niño/a» (19 %, n=22).

Al preguntar sobre las consecuencias que puede tener el abuso sexual contra la infancia en la vida de las personas, la gran mayoría de las mujeres y hombres participantes creen que tiene mucha importancia. Así lo conciben, de forma similar, un 93 % de las mujeres (n=345) y un 88 % de los hombres (n=100).

La última variable a evaluar, es la relacionada con el método de evaluación. En este caso también, las respuestas de mujeres y hombres son bastante similares, ya que el 91 % de las profesoras (n=335) dice no conocerlo, al igual que el 93 % de los hombres (n=106).

En general, se podría decir que los resultados han sido parecidos en el caso de las mujeres y los hombres, es decir, han contestado parecido excepto en el caso de la variable, figura protectora. Destaca el bajo porcentaje de docentes que han recibido formación previa al respecto y el poco conocimiento que existe del método de evaluación.

5. Conclusiones

En rasgos generales, se podría destacar que el profesorado participante tiene un nivel de conocimiento adecuado sobre la problemática del abuso sexual contra la infancia; más concretamente, este dato se aprecia cuando es preguntado sobre la figura protectora y las consecuencias que el abuso tiene en el desarrollo evolutivo de los y las menores de edad.

En cambio, un gran porcentaje de toda la muestra responde firmemente que «no sabe» los datos sobre la prevalencia del abuso sexual contra la infancia, y otra gran parte de los y las participantes sitúan la prevalencia en un porcentaje inferior al publicado por la Organización Mundial de la Salud (2003). Aunque en el estudio de Naciones Unidas sobre violencia contra la infancia (2006), se propone un rango del 7 % al 36 % en el caso de las mujeres abusadas durante su infancia y del 3 % al 29 % en el caso de los hombres.

Cabe destacar la escasa formación recibida al respecto y el desconocimiento del método de evaluación publicado en el año 2016 por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

En conclusión, se aprecia que las mujeres presentan un mayor nivel de conocimiento al respecto, por lo que consideramos necesario desarrollar una formación adecuada para el profesorado en activo (Greco et al., 2017), con el objetivo de dar una respuesta más adecuada desde el ámbito educativo al problema del abuso sexual infantil.

6. Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2016). *Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif11/es_5613/adjuntos/Protocolo_Educacion_15_noviembre_2016.pdf
- Greco, A. M., Guilera, G., & Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse Neglect*, 72, 22-31. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.07.004
- López, F. (1994). *Los abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Pereda, N., Arch, M., Guerra-González, R, Llerena, G., Berta-Aleman, M., Saccinto, E., & Gascón, E. (2012) Conocimientos y creencias sobre abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Anales de Psicología*, 28(2), 524-531.
- Pérez de Albéniz, A., Lucas, B., & Pascual, M. T. (2013). El papel del maestro y la escuela en la Protección Infantil: Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en La Rioja. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (14), 85-100. <https://doi.org/10.18172/con.641>
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>
- Boletín Oficial de las Cortes Generales (2020). Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (19 de junio de 2020). http://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-22-1.PDF
- Save the Children (2001). *Abuso sexual infantil: Manual de formación para profesionales*. España: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual_abuso_sexual.pdf
- Save the Children (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. España: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_12092017_web.pdf
- World Health Organization (WHO). (2013). *European report on preventing child maltreatment*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf

Narrativas del profesorado: una aproximación a sus concepciones pedagógicas

Teacher Narratives: An Approach to their Pedagogical Conceptions

Fredy Alejandro Velásquez Paniagua¹

Juan Carlos Palacio Bernal²

Resumen

En un momento histórico donde se advierte el pluralismo de la forma en que cada comunidad asimila y reconfigura el conocimiento, las necesidades de cambio implican volver sobre las individualidades para procurar que sus concepciones se puedan articular con los discursos que provienen desde la externalidad. Esta investigación tuvo como objetivo la comprensión de los significados que conciben los profesores sobre la pedagogía y la práctica pedagógica en un contexto específico. Sobre la base de que los profesores reconstruyen y resignifican un saber pedagógico a partir de la *praxis* y desde un enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo, la información recolectada mediante los relatos de vida y las entrevistas semiestructuradas, se abordó a través de un análisis paradigmático de datos narrativos. Desde allí emergen concepciones sobre la pedagogía, la práctica pedagógica y sus determinantes que ubican al profesorado al margen de cualquier concepción instrumental o simplificada exclusivamente al acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: práctica pedagógica, concepciones, narrativas.

Abstract

In a historical moment where pluralism is noticed in the way in which each community assimilates and reconfigures knowledge, the needs for change imply going back to individualities to ensure that their conceptions can be articulated with the discourses that come from externality. This research aimed to understand the meanings that teachers conceive about pedagogy and pedagogical practice in a specific context. On the basis that teachers re-construct and re-signify a pedagogical knowledge based on praxis and from a qualitative approach of a biographical-narrative type, the information collected through life stories and semi-structured interviews was addressed through a paradigmatic analysis of narrative data. From there, conceptions about pedagogy, pedagogical practice and its determinants emerge that place teachers outside of any instrumental or simplified conception exclusively of pedagogical accompaniment.

Keywords: pedagogical practice, conceptions, narratives.

¹ Universidad Católica de Manizales (Colombia), <https://orcid.org/0000-0001-6910-608X>, alejoses1@hotmail.com

² Universidad Católica de Manizales (Colombia), <https://orcid.org/0000-0002-4001-105X>, jpalacio@uclm.edu.co

1. Introducción

Cada vez más, y de manera contundente, se evidencian exigencias de cambio y expectativas de mejoramiento en la educación por parte de los actores sociales. En un marco de sociedades del conocimiento donde se advierte la pluralidad en la forma de asimilación, reelaboración y difusión del conocimiento desde cada cultura, los cambios en educación, además de incluir a los agentes políticos, económicos, la infraestructura y la cultura en general, implican la necesidad de volver la mirada sobre los sujetos particulares y procurar que sus concepciones se puedan articular con las formas declarativas de conocimientos que se presentan desde los actores e instituciones externas, en este caso, a un plantel educativo.

Uno de los agentes principales de los procesos educativos es el profesor, que posicionado como un profesional reflexivo, reconstruye nuevos significados desde su *praxis* pedagógica situada, que a su vez resignifican concepciones de la pedagogía y su función en un contexto particular. Todas estas reconstrucciones se forman y dinamizan desde la experiencia particular del profesorado en sus trayectorias profesionales configurando narrativas sobre lo educativo.

Es en estas narrativas donde se pueden escudriñar resignificaciones sobre la pedagogía y la práctica pedagógica que fundamentan el quehacer del profesorado y proporcionan un conocimiento situado a tener en cuenta frente a las intervenciones externas que procuren los cambios exigidos a nivel educativo y minimicen las posibles resistencias; por lo tanto esta exposición responde a la pregunta: ¿qué significados acerca de la pedagogía y práctica pedagógica concibe el profesorado desde sus narrativas educativas?

2. Fundamentación teórica

El concepto de pedagogía constituye una acepción polisémica y por lo tanto, no hay una definición universal ni comprensión epistémica unívoca y categórica de su naturaleza (Ortiz, 2017). Esto se evidencia cuando se exponen, por ejemplo, las diferentes determinaciones con las que se ha concebido la pedagogía de acuerdo a la tradición cultural (académica) desde la que se aborde el problema de la formación humana y la educación.

Desde Colombia, las reflexiones en torno a la educación y la pedagogía se han servido de la noción de campo tomada de la teoría de Pierre Bourdieu; noción que se configura como metáfora, espacio o escenario de disputas entre sujetos y objetos histórico-simbólicos desplegando, luchando y generando tensiones (Corvalán, 2012).

Así que, «la estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores» (Echeverri, 2009, p. 120).

Estas acepciones han generado proliferaciones de conceptos, comprensiones y explicaciones desde la educación y la pedagogía configurando campos. Una de estas estructuras teóricas se materializa en la propuesta de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP)

en donde se generan problematizaciones experimentales, experienciales, históricas y conceptuales que ponen en tensión los constructos conceptuales y generan reconceptualizaciones, reelaboraciones y síntesis desde las situaciones culturales concretas. Estas manifestaciones teórico-prácticas adquieren la forma de narrativas en donde se cuecen resignificaciones de lo pedagógico y educativo en un marco de proliferaciones, en definitiva, se retoman herramientas conceptuales y desde las narrativas para comprender las resignificaciones de las diferentes concepciones que se desplazan y perviven dentro de la pedagogía en la voz del profesorado.

La utilización de un CCNP como marco conceptual, tiene para esta investigación, al menos tres consecuencias: Concebir la pedagogía como un conjunto de saberes que posibilitan una concepción del profesorado sin reducciones instrumentales o encierros disciplinarios (Echeverry y Zambrano, 2014); el reconocimiento de que los conceptos son históricos y por ende se relativizan, adquiriendo nuevos sentidos en contextos concretos, en este caso, desde las narrativas de los profesores; y que un CCNP brinda condiciones de posibilidad para escudriñar y comprender los sentidos y resignificaciones que los profesores conciben sobre los objetos y discursos de la pedagogía.

3. Metodología

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo que brindó los marcos de posibilidad en cuanto a la manera de abordar el problema y conseguir eficazmente el propósito, ya que este enfoque privilegia el análisis de las descripciones que las personas o colectivos conciben sobre los acontecimientos de la vida y sus contextos particulares, orientando la mirada en la profundidad.

En el presente diseño metodológico se establecieron tres instrumentos de recolección de datos, de los cuales la observación fue el instrumento inicial para reconocer el problema y plantear su abordaje; además, dentro del conjunto de los no influenciados por el investigador, a cada informante seleccionado se le solicitó proporcionar un relato de vida; y desde los instrumentos influenciados por el investigador se estableció una entrevista semi-estructurada.

El análisis de la información se llevó a cabo bajo un procedimiento paradigmático de datos narrativos y procediendo artesanalmente (Deslauriers, 2004) por comparación constante, teniendo en cuenta el proceso inductivo de categorías extraídas propiamente de las narrativas de los profesores.

Al tener un conjunto robusto de categorías, se procedió con la clasificación, reducción, relación y proposición de nuevas categorías que reunieron lo esencial de las anteriores, específicamente relacionándolas con un foco temático o categoría central emergente surgida de ellas mismas.

Finalmente, se establecieron las relaciones dentro de una lógica narrativa, con el apoyo bibliográfico que permitiera una comprensión de esos significados pedagógicos que se develaron en el proceso de investigación para la construcción del informe final.

4. Resultados

Se realizó el proceso de codificación artesanal donde se logró la emergencia de la concepción de práctica pedagógica como mediación intencionada; esta concepción se manifestó como la categoría fundamental después de la saturación de los códigos. Igualmente, dicha categoría tiene relación directa y se sostiene en dos categorías de análisis principales: la concepción de la pedagogía como posibilidad de transformación y la vocación del profesorado como determinante de la práctica pedagógica desde las narrativas que se entretajan en el transcurso de la experiencia profesoral.

Con respecto a la categoría de pedagogía como posibilidad de transformación, tanto de la realidad personal del ser humano en formación como de la realidad contextual (comunitaria), la reflexión de los profesores se separa ocasionalmente de la discusión sobre la naturaleza epistémica de la pedagogía y se enfoca, no tanto en un saber erudito sino en una posibilidad que se manifiesta de manera permanente.

Se concibe la pedagogía más como una disposición para, que como cúmulo de conocimiento erudito sobre la educación. Esto implica, desde la voz del profesorado, dos líneas fuertes de reflexión: A nivel externo, la caracterización de los sujetos (alumnos) y contextos; a nivel interno, las relaciones interpersonales, emociones y expectativas del profesor sobre los resultados formativos de su práctica pedagógica. Así las cosas, desde una perspectiva pragmática, las teorías y modelos pedagógicos adquieren vida de acuerdo a la reflexión permanente que hace el profesor sobre sí mismo, los sujetos de formación y los contextos para alcanzar las transformaciones según sus expectativas de cambio.

En lo referente a la concepción de la práctica pedagógica como mediación intencionada, desde las narrativas del profesorado, esta mediación constituye un abanico de posibilidades a significar que va en contra de la reducción funcional de concebir la figura del profesor como un mero facilitador en la práctica pedagógica o, desde el discurso actual más generalizado, de concebir al profesor como un mero acompañante y, por ende, a la pedagogía como acompañamiento.

Es importante recalcar que, si bien la mediación en sí misma tiene mucho de facilitar, acompañar, solucionar problemas, intervenir en conflictos y diferencias entre la tríada estudiante-profesor-formación, no se reduce solo a estas funciones. Desde la voz del profesorado, la función principal del profesor es la mediación, pero una mediación intencionada y dirigida a procesos de formación humana.

Así las cosas, la mediación permite la práctica de acciones educativas que se revisten de significado tanto para él como para los estudiantes y, en esta dirección, la mediación implica un ejercicio mental del profesor de manera permanente, no como mero gestor del currículo, sino como un pedagogo.

Finalmente, emerge la categoría de vocación como determinante de una buena práctica pedagógica: un profesor con vocaciones supera las dificultades que el contexto, las personalidades de los sujetos y sus propias emociones configuran como obstáculos para llevar a cabo

la mediación intencionada; además se preocupa por su cuidado personal que le permite ser modelo de formación y lo diferencian de aquel profesor que solo se enfoca en una práctica transmisionista.

5. Conclusiones

Dentro de un CCNP, los discursos, las perspectivas, las prácticas y los sujetos adoptan posiciones simétricas, independientemente de la espacialidad que habiten (gobierno, academia, institución educativa). En este marco se posibilita el estudio y la relevancia de las narrativas de los sujetos-actores de la educación como es el caso de los profesores. La investigación permitió la reafirmación del profesor como un sujeto reflexivo que activa sus concepciones para determinar las decisiones y acciones en su práctica pedagógica, alejando la figura del profesorado de cualquier determinación instrumental de solo reproducción con base en un marco referencial y prescriptivo desde las externalidades. En definitiva, los resultados de esta investigación que surgen a partir de las narrativas educativas del profesorado permiten comprender la emergencia de una tensión entre significaciones de:

- La pedagogía como acompañamiento, frente a la concepción de la pedagogía como posibilidad de transformación.
- La práctica pedagógica como gestión curricular, frente a la concepción de la práctica pedagógica como mediación intencionada.
- La figura del profesor fundamentalmente como facilitador, frente a la concepción del profesorado como modelo de formación con base en una vocación firme.

6. Referencias bibliográficas

- Corvalán, R. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200018>
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Echeverri Sánchez, J. (2009). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En A. Martínez Boom & F. Peña Rodríguez (Ed.). *Instancias y estancia de la Pedagogía* (pp. 45-74). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Echeverri Sánchez, J., & Zambrano Gutiérrez, I. (2014). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En *Congreso de investigación y pedagogía; III nacional y II internacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165-195. <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>

El desarrollo local universitario. Una mirada desde las brechas de género de la Universidad de Granma

Local University Development. A View From the Gender Gaps of the University of Granma

Ana Elisa Gorgoso Vázquez¹

Adrián Pedro Gorgoso Suárez²

Elena María Díaz Rosabal³

Resumen

Analizar las brechas de género desde la academia continúa siendo una necesidad científica. Se ha logrado el acceso de las mujeres a la educación, pero la representación en los espacios académicos sigue estando mayoritariamente en manos de los hombres; se mantiene la segregación horizontal y vertical y el llamado «techo de cristal». Por tanto, se impone visibilizar estos procesos desde el desarrollo local universitario; para ello, el siguiente trabajo se propone como objetivo caracterizar las brechas de género presentes en los principales procesos universitarios que desarrolla el claustro de la Universidad de Granma. Los resultados, direccionados en tres etapas de trabajo (pilotaje, caracterización y análisis interpretativo), emanan de la triangulación de métodos y técnicas. Las brechas de género se expresan en acciones, comportamientos y formas de pensar en los diversos escenarios socioculturales, inadvertidos frecuentemente por su carácter naturalizado, que influyen en el desarrollo local de la comunidad universitaria.

Palabras clave: brechas de género, segregación horizontal y vertical, Universidad de Granma.

Abstract

Analyzing gender gaps from academia continues to be a scientific necessity. Women's access to education has been achieved, but representation in academic spaces continues to be mostly in the hands of men; horizontal and vertical segregation and the so-called "glass ceiling" remain. Therefore, it is necessary to make these processes visible from the point of view of local university development; to this end, the following work is proposed as an objective to characterize the gender gaps present in the main university processes developed by the faculty of the University of Granma. The results, directed in three work stages (piloting, characterization and interpretative analysis), emanate from the triangulation of methods and techniques. The gender gaps are expressed in actions, behaviors and ways of thinking in the various socio-cultural scenarios, often unnoticed because of their naturalized character, which influence the local development of the university community.

Keywords: gender gaps, horizontal and vertical segregation, University of Granma.

¹ Departamento de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba, <https://orcid.org/0000-0001-8207-2902>, agorgosov@udg.co.cu

² Departamento de Gestión Turística, Centro de Capacitación Turística de Granma (FORMATUR), Bayamo, Cuba, <https://orcid.org/0000-0002-0647-363X>, adrian.gorgoso@grm.mintur.gob.cu

³ Departamento de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Universidad de Granma, Bayamo, Cuba, <https://orcid.org/0000-0002-3152-8989>, ediazr@udg.co.cu

1. Introducción

La incorporación de las mujeres a los estudios superiores constituye una importante conquista histórica. Pero en el mundo de hoy, el proceso de lucha por la erradicación de la discriminación y por la igualdad de género debe producirse dentro del sistema educativo y no fuera de él. Actualmente no se trata de luchar por entrar, sino de tener estrategias para que esa inclusión no retroalimente los modelos de desigualdad. En la actualidad, la información sobre los contenidos relacionados con el género se trabaja con especial atención en los medios de comunicación masiva, en los diferentes eventos y escenarios científicos internacionales y nacionales, pero en las comunidades universitarias carece de sistematización. Todavía existen limitaciones en su tratamiento desde las interioridades de los claustros universitarios, los currículos profesionales de cada carrera y desde los factores culturales y regionales que pueden influir en las desigualdades y brechas de género que se generan en estos espacios académicos.

Las universidades, como nivel superior de enseñanza, están orientadas a formar profesionales y generar nuevos saberes; de ahí la importancia de que dichas misiones sean asumidas desde una perspectiva inclusiva, que priorice la participación, la aceptación de la diversidad y la legitimación de todos y todas. La formación de profesionales sensibilizados con la necesidad de subvertir relaciones de poder por color de piel, sexo, etc., es actualmente una prioridad, esencialmente en países como el nuestro, con un sistema socialista. Cuba contribuye también a estos estudios que se desarrollan a nivel mundial. A partir del año 1959, la participación de la mujer en la educación y en la estructuración de un movimiento feminista político, fueron factores determinantes del cambio que convertía a la mujer en protagonista de las nuevas políticas y acciones realizadas por la Revolución.

La educación ha sido un instrumento histórico de liberación de las mujeres cubanas. Las políticas sociales diseñadas por la Revolución en el sector de la educación han tenido un significativo impacto en los éxitos alcanzados por las mujeres. No obstante, prevalecen diferencias histórico-culturales que determinan modos distintos de socialización para hombres y mujeres. La transformación de las mujeres cubanas como sujetos activos de la sociedad socialista ha resultado un proceso complejo y no exento de diferencias, tanto a nivel educacional, como en la sociedad y en la vida privada de las féminas.

Aspectos tales como el androcentrismo en las ciencias, la segregación vertical y la segregación horizontal, el condicionamiento de estereotipos de género a través de las relaciones entre los/las docentes y estudiantes, la ausencia de la perspectiva de género como eje transversal, han sido identificados por diversos autores como expresiones patriarcales que caracterizan estos espacios.

La Universidad de Granma (UDG) no está exenta de estos patrones patriarcales visibles en los principales procesos universitarios. Esta realidad impone la necesidad de incorporar en las agendas científicas investigaciones que visibilicen las brechas de género desde perspectivas diferentes, especialmente cuando los resultados relacionados con esta problemática en nuestra provincia tienen como punto de mira a la familia, la violencia hacia la mujer, el empoderamiento femenino, las desigualdades entre hombres y mujeres; pero adolecen de estudios y visiones de lo que acontece desde el desarrollo local de la comunidad universitaria,

específicamente desde los procesos académicos que se dan en ella y que también reproducen la cultura patriarcal preponderante en nuestro territorio.

He aquí la pertinencia de este estudio, donde se pretende incluir nuevas miradas analíticas, recreando lo cultural como eje vertebrador del proceso de internalización del género, en cuanto a lo que me corresponde por ser hombre o mujer, donde la cultura orienta, conduce y establece el comportamiento de las mujeres en un espacio contextual específico, al determinar la percepción que tienen las féminas de su labor dentro de la comunidad universitaria. En correspondencia con ello, se determina como objetivo general: caracterizar las brechas de género presentes en los principales procesos universitarios que desarrolla el claustro de la Universidad de Granma, con la finalidad de potenciar su desarrollo local.

2. Fundamentación teórica

Para una mejor comprensión, la investigación emplea los conceptos de Brechas de género, Segregación horizontal y vertical y «techo de cristal» trabajados desde el abordaje internacional hasta nuestro país, y orientados hacia el tratamiento de las brechas de género en el mundo académico.

En los años 70, con los avances en las teorizaciones del feminismo y la teoría de género, comienza a interesarle a la academia lo relacionado con las brechas de género, al realizar una serie de cuestionamientos relacionados con varios aspectos tales como división del trabajo: ¿quién hace qué?; fuentes de ingreso: ¿quién recibe la mayor cantidad de ingresos u otra clase de beneficios?; patrones de gastos: ¿quién es responsable de los gastos y cuánto gasta?; disponibilidad de tiempo: ¿quién está disponible para trabajar y cuándo está disponible?; toma de decisiones: ¿quién toma las decisiones fundamentales (estratégicas, de recursos)?; y acceso y control de los recursos: ¿quién tiene acceso y controla los diferentes recursos?

Cuando se hace referencia a las brechas de género estamos entendiéndolas como la distancia que existe entre mujeres y hombres con relación al acceso, participación, oportunidades y beneficios del desarrollo en todos los ámbitos de la vida social. Brechas en el ámbito económico, educativo, social, político, cultural o tecnológico (PNUD, 2016).

Las brechas de género son las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en el acceso a los recursos y servicios, el ejercicio de derechos, la participación pública y la igualdad de oportunidades. La brecha de género es una excelente vía para ilustrar la discriminación de las mujeres en la sociedad y su desigualdad (PNUD, 2016, 2017).

Las respuestas científicas para conceptualizar las brechas de género han sido complejas en la medida que se acercan a indicadores que se consideran neurálgicos en el sistema de relaciones e interacciones sociales; ello ilustra el carácter transversal del género en los procesos cotidianos. No obstante, se mantiene un mismo denominador común: la existencia de un problema de discriminación o de desventaja que evidencia distancias entre hombres y mujeres.

Las brechas de género son el resultado de diversos factores culturales, sociológicos y económicos que una comunidad vive. Abordarlas y avanzar en su cierre implica establecer instancias de análisis, propuestas de política y decisiones relacionadas con la integración, que

comienzan con la educación y continúan a través de todo el proceso formativo, las que junto a todos los otros elementos culturales, contribuirían a eliminar los estereotipos que a la postre dificultan la plena igualdad de género.

En esta investigación, los autores estudian las brechas de género que se mantienen en los procesos académicos como parte de fenómenos heredados de la cultura patriarcal, entendiendo las brechas de género como las diferencias que existen entre mujeres y hombres en el mundo académico, con relación al acceso, participación, oportunidades y beneficios del desarrollo profesional, en las cuales las mujeres quedan en desventaja.

Otro de los aspectos visualizados desde las comunidades universitarias que generan brechas, es la Segregación vertical: a medida que se escala en categorías docentes y grados científicos hay una disminución presencial de las mujeres, y una concentración de los hombres en los máximos niveles. Se ven universidades feminizadas pero el ejercicio profesional, en especial desde el examen de las jerarquías, sigue siendo masculino: más hombres en categorías científicas y docentes, así como en puestos de toma de decisiones en los ámbitos científicos y académicos. (Alfonso, 2015; Fernández, 2016).

El acceso, el éxito y la superación profesional de las mujeres es una realidad que tipifica los espacios del saber, pero también persiste el llamado «techo de cristal». En los años 80 se comenzó a utilizar este término para denominar las barreras invisibles, pues son sutiles y difíciles de constatar, porque dificultan el acceso, permanencia y logro de las mujeres a los puestos de mayor poder y a su superación profesional, en cualquier ámbito laboral.

El «techo de cristal» alude también a un conjunto de factores o barreras culturales resultado del proceso de socialización entre hombres y mujeres, entre las que se encuentran: la tradicional división de tareas domésticas, las responsabilidades del cuidado de los hijos y la incompatibilidad de los roles familiares y profesionales, que limitan su ascenso en el mundo del saber. Esto esencialmente ocurre por la insuficiente redimensión de los roles de género tradicionales, a la vez que por la perpetuidad patriarcal se continúa privilegiando los espacios públicos para el hombre y los privados para la mujer. Esa visión estereotipada en la división de roles que se vivencia en espacios familiares y comunitarios, también se encuentra en los espacios académicos, pues están internalizados como parte de la cultura asumida y transmitida por vía generacional. (Alfonso, 2015; Fernández, 2016).

Otros de los elementos que generan brechas desde la academia, abordados en los estudios realizados por las autoras antes mencionadas, son la sobrecarga a la que están sometidas las mujeres, y la tensión entre los espacios públicos y privados. De igual manera, abordan el mantenimiento de relaciones patriarcales de propiedad y control, que hacen que las brechas de género formen parte de la vida cotidiana de las mujeres, y aún prevalezcan representaciones tradicionales sobre lo masculino y lo femenino que influyen sobre la sexualidad y la educación.

3. Metodología

Abordar las brechas de género desde los claustros universitarios implica la necesidad de analizarlas en su articulación con los contextos sociocultural y comunitario que les son

consustanciales. Las relaciones que se establecen en las universidades están determinadas por modos de vida, costumbres, estereotipos, creencias y expresiones de la cultura patriarcal que configuran el comportamiento del claustro universitario. La investigación se realizó a partir de tres etapas:

1. Pilotaje de investigación, donde se efectuó un cuestionario a mujeres y hombres académicos(as) de la comunidad universitaria para tener un acercamiento a las posibles brechas de género presentes en el claustro de la UDG. También se identificaron los posibles indicadores, desde el análisis cuantitativo, que reflejan estas brechas.
2. En un segundo momento se realizó un diagnóstico, por su carácter flexible y dinámico, dirigido a detectar, caracterizar e interpretar las necesidades y potencialidades para identificar las prácticas culturales que influyen en las brechas de género presentes en el claustro de la UDG y los posibles factores que desde la institución están influyendo en esas brechas.
3. Análisis interpretativo de los datos, con la intención de la interpretación valorativa del comportamiento de las brechas de género en el claustro de la UDG, explicando cuáles son dichas brechas, así como el descubrimiento de otros elementos que inciden en su aparición.

Universo de población y muestra. Se seleccionó el universo de estudio, considerándose como criterios de selección: Ubicación de las facultades: se escogieron las facultades que se encuentran ubicadas en la Sede Peralejo, perteneciente al municipio de Bayamo: las facultades Ciencias Económicas y Sociales, y de Cultura Física, se encuentran en el contexto urbano de la ciudad y las facultades de Ciencias Agrícolas, Medicina Veterinaria y Ciencias Técnicas, en una zona rural a 17 Km de la cabecera del municipio.

Distribución de mujeres y hombres: en los principales procesos universitarios que desarrolla el claustro de la comunidad universitaria de la Sede Peralejo.

Voluntariedad para participar en la investigación. El *universo* se encuentra conformado por 672 profesores, que conforman el claustro de la Sede Peralejo, de la Universidad de Granma. De este universo se han seleccionado como *muestra* las facultades que radican en el municipio de Bayamo: la Facultad de Medicina Veterinaria (FMV), con un total de 63 profesores; Facultad de Ciencias Técnicas (FCT), con un total de 50, y la Facultad de Ciencias Agrícolas (FCA), con un total de 69 profesores. En el Campus II se encuentra la Facultad de Cultura Física (FCF), con un total de 135, y en prolongación de la calle General García, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES), con un total de 114 profesores, para un total, entre todas las facultades, de 431 docentes.

4. Resultados

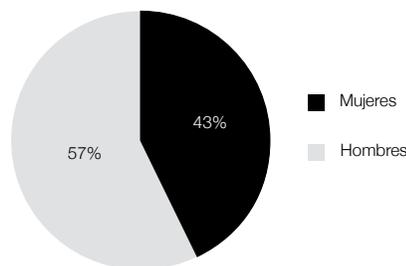
Las brechas de género son un fenómeno heterogéneo y multicausal que demandan para su comprensión caracterizar el contexto y las circunstancias en donde se expresan. No se puede concebir la caracterización de esta comunidad sin denotar la tipicidad de la Universidad de

Granma, la cual se encuentra asentada en el municipio Bayamo, provincia Granma, a 17 Km de la ciudad, en una zona rural llamada Peralejo. Esto le imprime a la UDG un tipo de postura en la cual los valores, idiosincrasia, estereotipos, están bien arraigados al patrón patriarcal imperante en la provincia.

En la provincia Granma, a los 10 días del último mes del año 1976, mediante la Ley N.º 1307, se creó la nueva red de Centros de Educación Superior del país y con ello la UDG. Comenzó el curso escolar 1976-1977 en el que solamente existían carreras de orden agropecuario, Agronomía y Medicina Veterinaria, ganando en reconocimiento y utilidad bajo el nombre de Instituto Superior de Ciencias Agropecuarias de Bayamo (ISCAB). En el verano de 1997 cambia su denominación por Universidad de Granma (UDG), al ampliar su espectro de formación a profesionales de ramas tan variadas como Ciencias Económicas y Empresariales, Técnicas, Sociales y Humanísticas, sin perder jamás el impacto logrado en las Ciencias Agropecuarias, que se extiende a todo el oriente cubano, con 44 años de calidad y prestigio.

La Universidad de Granma, en el año 2015, a través del proceso de integración y luego de un arduo trabajo organizativo, se une con la Universidad de Ciencias Pedagógicas y la Facultad de Cultura Física, teniendo una connotación especial por la distancia que existe entre todos los centros, ubicados en dos municipios, lo que implica espacios distintos de socialización: Manzanillo, con la Sede Blas Roca, ubicada en las proximidades del centro de la ciudad; y Bayamo, con tres escenarios: la Sede Peralejo, en la parte rural del municipio, alejada a 17 Km, donde se encuentra ubicado el Rectorado, las vicerrectorías y las Facultades de Medicina Veterinaria, Ciencias Agrícolas y Ciencias Técnicas; y las otras dos sedes, localizadas en la zona urbana: Campus 2, situada en la periferia de la ciudad, y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, emplazada en una de las arterias principales de la urbe citadina: la calle General García. La UDG cuenta con un claustro de 672 profesores en la Sede Central de Peralejo; de ellos, 291 son mujeres y 381 son hombres, para un 43 y 57 %, respectivamente.

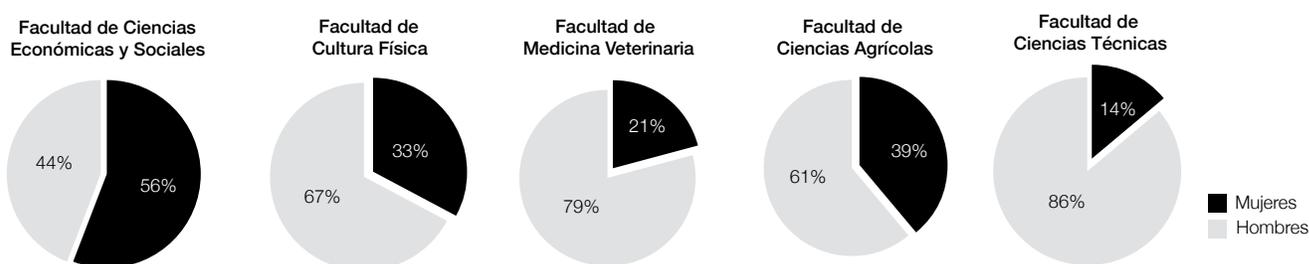
Gráfico 1
Gráfico circular que exhibe la distribución de mujeres y hombres del claustro de la sede Peralejo, de la Universidad de Granma



Fuente: Recursos Humanos, Universidad de Granma. Diciembre 2019.

La distribución del claustro por facultades en esta comunidad universitaria objeto de estudio, refleja una mayor cantidad de docentes pertenecientes al sexo masculino, sobre todo en las facultades que se encuentran compuestas por las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agrícola, Agronomía, Ingeniería Industrial, Cultura Física y Medicina Veterinaria, las cuales están integradas mayormente por hombres y relacionadas con las «ciencias duras», por lo que las féminas son minoría en ellas.

Gráfico 2
Gráficos circulares que exponen la distribución de mujeres y hombres por facultades, de la sede Peralejo, de la Universidad de Granma



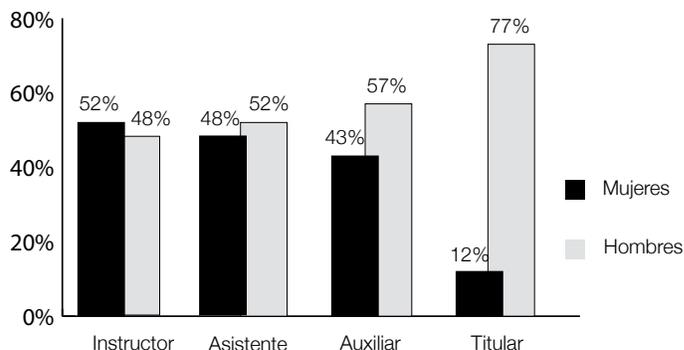
Fuente: Recursos Humanos, Universidad de Granma. Diciembre 2019.

La representación de los hombres en las ciencias ya mencionadas reafirma lo asociativo del conocimiento exacto, más tangible, cuantificable y objetivo con lo masculino, en tanto los objetos científicos más subjetivos e intangibles son estudiados por mujeres, al comprenderse desde su correspondencia con lo femenino. Esta característica la vemos reflejada en la composición de la FCES, donde hay más mujeres que hombres, debido a que en ella se encuentran las carreras de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Estudios Socioculturales, Derecho, Economía y Contabilidad, que pertenecen a las Ciencias Sociales y Humanísticas o las llamadas «ciencias blandas». Esto está asociado también con los estereotipos de que las mujeres son mejores para las «ciencias blandas» y el trabajo menos pesado, y los hombres para las «ciencias duras» y el trabajo pesado o de mayor empleo de fuerza física, lo cual manifiesta otra de las brechas de género presentes en la UDG, identificándose una *Segregación horizontal*.

Otro de los aspectos analizados para este estudio fue el asociado con el desempeño del rol profesional, donde se manifiesta otra de las brechas de género relacionada con las categorías docentes y científicas del claustro. En las categorías de Asistente hasta Auxiliar hay mayor representación de hombres que de mujeres y existe menor diferencia entre mujeres y hombres en las categorías docentes inferiores, como la de Instructor. De manera contrastante, la representatividad de hombres aumenta en las categorías superiores; sobre todo, en la categoría de Auxiliar y Titular, donde existe una mayor diferencia. Es decir, en la medida en que se

asciende en las categorías docentes, disminuye la presencia de mujeres, por lo que la brecha aumenta a medida que aumenta la categoría, reflejando estos datos, la Gráfico 3.

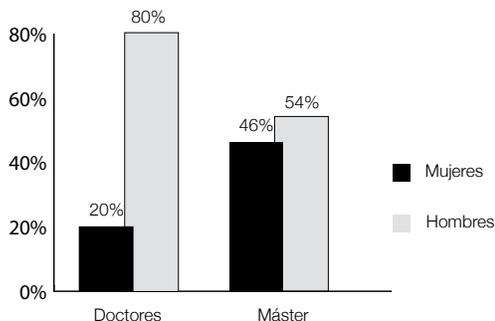
Gráfico 3
Gráfico en columnas que contempla las Categorías Docentes por sexo,
de la sede Peralejo, de la Universidad de Granma



Fuente: Recursos Humanos, Universidad de Granma. Diciembre 2019.

También en las Categorías Científicas existe una mayor representación de másteres y doctores hombres que mujeres, por lo que de manera general, la Universidad, en el contexto en el que se encuentra, genera mayor desarrollo de los hombres del claustro que de las mujeres. En el caso de los másteres resulta proporcional con la diferencia porcentual de hombres y mujeres que existe en el claustro. Sin embargo, en el caso de los doctores(as), la brecha se hace mayor, al existir una diferencia de 60 puntos porcentuales de los hombres.

Gráfico 4
Gráfico en columnas que expone las Categorías Científicas por sexo,
de la sede Peralejo, de la Universidad de Granma



Fuente: Recursos Humanos, Universidad de Granma. Diciembre 2019.

A esta brecha se le conoce como *Segregación vertical*: a medida que se escala en Categorías docentes y científicas hay una disminución presencial de las mujeres, y una concentración de los hombres en los máximos niveles. Vemos entonces expresiones del androcentrismo masculino a partir de la prevalencia del hombre como protagonista del saber y del modelo masculino, o sea, desde la producción científica y desde los actores responsables de dicha producción. A partir de estos datos es posible dar cuenta de otras de las brechas de género relacionadas con el «techo de cristal» existente en esta comunidad universitaria.

En la UDG, el «techo de cristal» para las mujeres está relacionado con esas barreras invisibles que impone el contexto social y la cultura patriarcal que aún persisten en nuestra provincia; tiene su expresión desde el propio acceso a los puestos como profesoras, pues existe una diferencia significativa con respecto a los hombres, de modo que pareciera que a las mujeres se les dificulta el acceso a tales puestos, no por leyes que así lo condicionen, porque en nuestro país hombres y mujeres gozan de iguales derechos y así lo promueven las leyes, sino por estereotipos de género que no han cambiado y que hacen que las mujeres, por la diversidad de roles que juegan, fundamentalmente en el hogar, no accedan por igual a los espacios del saber, que implican concentración, esfuerzo, tiempo y, en muchas ocasiones, priorizar las responsabilidades profesionales por encima de cualquier otra responsabilidad de la vida. El «techo de cristal» en la universidad se recrudece en el paso de Máster a Doctora, y en el logro de las categorías de Auxiliar y Titular. No todas las féminas lo logran, fundamentalmente por el nivel de exigencia que conlleva y la contraposición de dicha meta con el espacio personal y familiar. Se identifican, además, aspectos culturales que generan estas brechas como la doble jornada laboral, la carga doméstica, principal cuidadora de la familia y principal responsable de la descendencia, todos matizados por la cultura patriarcal prevaleciente en nuestra provincia. Esta situación también habla de una insuficiente gestión institucional que promueva un desarrollo de la superación profesional de manera equitativa, pues para alcanzar cada una de estas categorías Docentes y Científicas hay que vencer ciertos requisitos profesionales, y no están creadas las estrategias para que las mujeres del claustro puedan balancear la carga generada por la vida laboral y la personal.

5. Conclusiones

1. En la Universidad de Granma las brechas de género se visibilizan en los principales procesos universitarios que desarrolla el claustro para su desarrollo local, matizados por la cultura patriarcal que prevalece en el contexto granmense. Fundamentalmente son visibles las relacionadas con:
 - La Segregación vertical, en tanto hay constancia sobre el alto índice de cargos de dirección ejercidos por hombres, así como las categorías Científicas y Docentes lideradas por el sector masculino, a diferencia de menores niveles en el caso de las féminas.
 - Se visibiliza en la comunidad universitaria la Segregación horizontal, en la medida en que los hombres se asocian principalmente con las llamadas «ciencias duras»

(Facultades de Ciencias Técnicas, Ciencias Agrícolas, Medicina Veterinaria y Cultura Física) y las mujeres continúan mayormente representadas en las «ciencias blandas» (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales).

- Se corrobora la presencia del llamado «techo de cristal», teniendo en cuenta que las féminas deben atravesar barreras invisibles, las cuales se tornan difíciles por estar acompañadas y respaldadas por las construcciones culturales de tipo patriarcal, que dificultan la conciliación laboral-familiar e interfieren en la consecución de metas profesionales.
2. Se precisa de un trabajo más profundo en la política institucional de la UDG, enfocado desde el desarrollo local universitario, para erradicar el divorcio que aún existe entre el ámbito público y el privado, con vistas a trabajar en la modificación de ideas, valoraciones, modos de actuación y de relaciones respecto al género, que aún persisten producto de la cultura patriarcal que todavía existe en la sociedad actual.

6. Referencias bibliográficas

- Alfonso, R. (2015). *Mujeres académicas: ¿subjetividad fragmentada?* (Tesis de pregrado). Universidad de La Habana, La Habana.
- Fernández, L. (2016). *Género y mujeres académicas ¿Hasta dónde la equidad?* (Material en soporte digital de la Maestría de Género de la Universidad de La Habana).
- PNUD (2017). *Roles y brechas de género: De la percepción a la (no) remuneración*. <http://americalatinagenera.org/newsite/index.php/es/informate/informate-noticias/noticia/3372-roles-y-brechas-de-genero-de-la-percepcion-a-la-no-remuneracion>

Experiencias docentes en la formación integral y calidad educativa: el caso de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto

Teaching Experiences in Integral Formation and Educational Quality: the Case of the High School Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto”

Juliana Marivel Zambrano Izquierdo¹

Juan Carlos Palacio Bernal²

Resumen

El presente trabajo pretende hacer un acercamiento a la importancia de las experiencias docentes en la formación integral y calidad educativa. Este trabajo tuvo como objetivo principal comprender el valor de las experiencias docentes a través del discurso biográfico narrativo en los procesos de configuración de experiencias y prácticas en la formación integral de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. Se empleó el enfoque histórico hermenéutico, de tipo comprensivo, diseño biográfico narrativo. La información se recogió a través de entrevistas, revisión documental y observación participante.

Mediante el estudio de las experiencias docentes y su incidencia en la calidad educativa y formación integral, la institución educativa se convirtió en el lugar de investigación, para construir y reconstruir la historia, identidad, reencuentro de culturas y relaciones sociales. Además, es un espacio que permite reflexionar acerca del rol que tiene el docente partiendo de sus propios saberes, experiencias y lecturas en diferentes contextos, para promover la libertad y el pensamiento crítico que conlleve a asumir la autonomía para el futuro.

Palabras clave: calidad educativa, experiencias docentes, formación integral.

Abstract

This qualitative reflection article makes an approach to the relevance of teaching experiences in comprehensive training and educational quality in an educational institution in the city of Pasto. The main objective of this work was to understand the value of teaching experiences through narrative biographical discourse in the processes of configuration of experiences and practices in the comprehensive training of students of the high school “Institución Educativa Ciudad de Pasto”. The hermeneutic historical approach was used, it was of a comprehensive type and narrative biographical design. The information was collected through interviews, documentary review and participant observation.

Through the study of teaching experiences and their impact on the quality of education and integral formation, the educational institution became the place for the research in order to construct and reconstruct history, identity, meetings of cultures and social relations. Therefore, it becomes a space for knowledge where society, history and culture are constructed. Moreover, it is a space that allows reflection on the role of teachers based on their own knowledge, experiences and readings in different contexts, to promote freedom and critical thinking that leads to assume autonomy for the future.

Keywords: educational quality, teaching experiences, comprehensive training.

¹ Universidad Católica de Manizales (Colombia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9607-1705>. Email: zjulianamarivel@hotmail.com

² Universidad Católica de Manizales (Colombia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4001-105X>. E-mail: jpalacio@ucm.edu.co

1. Introducción

La investigación titulada «Experiencias docentes en la formación integral y calidad educativa: el caso de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto» tiene como objetivo general comprender el valor de las experiencias docentes a través del discurso biográfico narrativo en los procesos de configuración de experiencias y prácticas en la formación integral de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto.

El presente estudio hace énfasis en el papel que juega la educación en los jóvenes, dado que, está presente en el hogar y en la institución educativa, a través del acompañamiento y guía de los docentes como los padres de familia en los procesos sociales, culturales y académicos. Por ello, la investigación reflejará la importancia de rescatar las experiencias de los docentes en su ejercicio de práctica pedagógica, las cuales contribuyen de manera significativa en la formación integral de los educandos.

La investigación se abordó desde un paradigma de investigación de carácter cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico, con un tipo de estudio comprensivo y un diseño de investigación biográfico narrativo, permite comprender el fenómeno social a partir de las mismas narrativas del sujeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Asimismo, facilita evidenciar la incidencia de las prácticas educativas en los maestros para la formación integral de los estudiantes en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. La información se recogió a través de entrevistas, revisión documental e indagación sobre cada uno de los docentes y el impacto que han tenido en la formación integral de los estudiantes de la institución educativa, abarcando las experiencias más significativas.

2. Fundamentación teórica

La pedagogía desde la perspectiva de Durkheim (1973), es una relación sistemática entre la actividad educacional y la ciencia educativa; busca que la sociología tenga presentes principios psicológicos para la reflexión de la educación. La pedagogía teoriza sobre las prácticas de la educación, cuyo objetivo es describir o explicar el devenir de las mismas; es decir, se tiene en cuenta el pasado y el presente para avanzar al futuro a partir de realidades específicas, identificando las construcciones sociales a partir de experiencias en las prácticas.

En la actualidad se vincula la pedagogía con calidad, para referirse a las prácticas educativas en entornos escolares (Cossio, 2014), como un elemento indispensable en la *praxis* pedagógica para los docentes de calidad, en procesos de formación como camino integral en los seres humanos (Cossio, 2014). El término «calidad educativa» aparece por primera vez en 1983 en un informe de «A Nation at Risk», que cuestionaba las condiciones de la educación y cómo afectaba negativamente la integración de la sociedad norteamericana; por tanto, necesitaba ser trasformada (Quintana, 2018). Surge la necesidad de reestructurar la educación para que responda a las necesidades sociales, económicas y políticas de la época. A partir del surgimiento del término, ha estado presente en agendas y planes de trabajo internacionales, nacionales e instituciones locales; con el fin de ejercer control, vigilancia a los procesos

educativos, propiciando mejorar la educación como un servicio que ofrece el Estado a la comunidad (Casassus, 1999; Quintana, 2018).

Para alcanzar todas las metas propuestas en educación, es necesario contar con docentes que tengan una capacidad reflexiva, crítica y constante; capaces de mejorar su práctica pedagógica a partir de la comprensión y análisis de sus experiencias educativas en las instituciones (Schón, 1992; Monereo, 1991). Esto le permite al docente estar alerta de los comportamientos, estrategias, metodologías, didácticas, recursos y herramientas para determinar el impacto que tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Abello, Hernández y Hederich, 2011).

La formación integral, se construye a partir de la conjugación de intereses de los estudiantes y con lineamientos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta las dimensiones del ser humano, la didáctica y las metodologías usadas por los docentes en el desarrollo de sus clases (Maldonado, 2001). Asimismo, para Díaz y Quiroz (2005), la formación Integral hace referencia a la preparación de los estudiantes teniendo en cuenta las necesidades de su entorno, cultura y época histórica. Es decir, esto requiere un conocimiento previo del contexto específico y la comunidad, para ligar los contenidos de enseñanza con su situación cultural, social, familiar y geográfica, coadyuvando al fortalecimiento de las relaciones sociales a través del diálogo para lograr una mejor calidad de vida (Díaz y Quiroz, 2013).

3. Metodología

La información que brindaron los docentes fue de carácter cualitativa, la investigación tuvo un enfoque histórico hermenéutico, con un tipo de estudio comprensivo y de diseño biográfico narrativo. Esto permite comprender el fenómeno social a partir de las mismas narrativas del sujeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), facilitando evidenciar la incidencia de las prácticas educativas en los maestros para la formación integral de los estudiantes en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto.

Los participantes de esta investigación fueron 12 docentes de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, que realizan su labor en los niveles de educación básica, secundaria y media, y llevan trabajando en la institución durante un período superior a diez años. Todo esto con el ánimo de que los docentes puedan brindar información sobre el fenómeno de estudio a partir de sus experiencias laborales adquiridas en el contexto, permitiendo alcanzar los objetivos propuestos para este trabajo. Los datos que se obtuvieron de las entrevistas semiestructuradas, de la revisión documental y los relatos autobiográficos, arrojaron datos cualitativos que dan cuenta de los relatos, imaginarios y percepciones de los docentes sobre las experiencias más significativas de estos en la institución educativa, que han incidido en la configuración de metodologías y didácticas para el trabajo que desarrollan en las aulas de clases, procurando un mejoramiento de la calidad educativa y la formación integral del estudiantado. La información obtenida fue codificada y analizada con el uso del *software* especializado en el análisis de información cualitativa Atlas.Ti, 8. El análisis de la información se realizó por codificación abierta, codificación axial y selectiva.

4. Resultados

La formación del sujeto se convierte en un campo fundamental para la pedagogía, en el que se incluyen las reflexiones de los maestros en torno a las prácticas cotidianas en la escuela, las conceptualizaciones y teorías sobre el campo pedagógico. Para Herbart (citado en Runge y Garcés, 2011), el sujeto es formable y los docentes a través de su labor pedagógica contribuyen a dicha acción. La teoría que se desglosa en las clases y las prácticas educativas tanto dentro y fuera de las aulas, deben penetrar en el sujeto y contribuir en su formabilidad, que responda al entorno de los sujetos, la propia historia de vida del individuo e identidad personal y colectiva (Bolívar, 2014).

La calidad educativa hace referencia a los aspectos cualitativos y cuantitativos en aras de elevar los niveles de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Seibold, 2000). A partir de la Segunda Guerra Mundial, los países que contaban con todos los recursos, herramientas e infraestructura para el trabajo en los centros escolares, produjeron un movimiento que buscaba mejorar la parte cualitativa de la educación, partiendo de las necesidades de cada individuo y de la sociedad en la cual se encontraba inmerso (Cossio, 2014). Esto impulsó la producción de literatura pedagógica y científica acerca del tema «Calidad educativa».

Asimismo, en los procesos multidimensionales que conllevan a una educación de calidad es importante resaltar el concepto de «equidad», «en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad» (Seibold, 2000, p. 223). Una igualdad se traduce en generar nuevas oportunidades a las personas que más lo necesitan, posibilitando que todos tengan acceso a los recursos materiales de la institución que se acompaña con prácticas pedagógicas dentro de ese ámbito. Ya que no basta con las herramientas materiales si no se cuenta con la orientación de un profesional para sacarle provecho a los recursos con que se cuenta (Urquidí, Losada, López y Yuste, 2015). Esto genera una educación que sea útil para el sujeto y le sirva para la vida.

Los proyectos pedagógicos en las aulas o los proyectos escolares, contribuyen en la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de la gestión escolar y calidad educativa (Carrillo, 2004). Estos se convierten en instrumentos para generar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, a la vez que su transversalidad constituye un punto de encuentro entre las diferentes áreas del conocimiento y personal docente, administrativo y estudiantes que están en la institución educativa (Calvo, 1996).

La autoreflexión de los docentes respecto a su práctica pedagógica, debe ser constante y permanente (Zuluaga, 1997), ya que esto va a permitir innovar la *praxis* educativa atendiendo las necesidades de los individuos y del contexto que se han identificado con anterioridad. A esto, sumando el conocimiento teórico, metodológico y didáctico genera un fuerte impacto en la calidad de la educación y la calidad de vida de la sociedad en general (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

5. Conclusiones

La investigación concibe las experiencias docentes como elementos fundamentales en la calidad educativa y la formación integral de los estudiantes en los centros escolares. A partir de estas prácticas de análisis y reflexión pedagógica sobre las vivencias en la escuela, se puede contribuir en la innovación educativa partiendo de las condiciones del sujeto y la realidad sociocultural en la que se desenvuelve. A través del discurso biográfico narrativo se devela la importancia de recordar las experiencias de los maestros en los procesos de formación de los estudiantes y del profesorado, entendido esto como un compromiso con la formación de los estudiantes.

Por último, se puede concluir que los trabajos investigativos y académicos por rescatar las experiencias docentes en pro de contribuir a una calidad educativa y formación integral de los estudiantes, solo se puede lograr a partir del análisis y reflexión sobre el acto educativo. La sistematización de estas vivencias toma sentido para docentes y estudiantes en la medida que se conviertan en elemento fundamental en la construcción de nuevas herramientas y metodologías en cada una de las áreas, todo esto enfocado en la formación del ser humano.

6. Referencias bibliográficas

- Abello, D., Hernández, C., & Hederich C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, una propuesta y validación de modelos teórico e instrumental. *Pedagogía y saberes*, (34), 141-154.
- Bolívar, A., (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (33). <https://doi.org/10.17227/01203916.5400>
- Carrillo, M. (2004). *Sistematización de la experiencia del grupo de investigación* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Casassus, J. (1999). *Lenguaje, poder y calidad de la educación: Proyecto principal de educación en América Latina y del Caribe*. Chile: UNESCO-OREALC.
- Cossio, J. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophía*, 10(1), 14-23.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2013). La formación integral: una aproximación desde la investigación. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 17-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a2.pdf>
- Durkheim, E. (1973). *Educación y sociología*. Península.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Maldonado, M., (2001). *Las competencias, una opción de vida. Metodologías para el diseño curricular*. Bogotá: Ecoe.
- Monereo, C. (1991). *Enseñanza a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281.

- Runge, A., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo De Ockham*, 9(2), 13-25.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Urkidi, P., Losada, D., López, V., & Yuste, R. (2015). El Acceso a la Formación Inicial del Profesorado y la Mejora de la Calidad Docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364.
- Zuluaga, O. (1997). Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía. *Encuentro de investigadores distritales en Educación*. Bogotá: IDEP.

Programa «ADA»: alternativa para el desarrollo de la asertividad en el entrenador deportivo

"ADA" Program: An Alternative for the Development of Assertiveness in the Sports Coach

María de la Cruz Nápoles Salazar¹

Zuleidy Acosta Reyes²

Damaris Gastón González³

Resumen

Los resultados científicos en las últimas décadas, dirigidos a la superación del profesor, confirman la viabilidad de la capacitación en coaching educativo (Díaz & Cortés, 2020), además, muestra como se mejoran las competencias relacionadas con las funciones docentes. Por consiguiente, ¿cómo favorecer el desarrollo de la asertividad en cuanto factor de competencia comunicativa en el entrenador de iniciación deportiva? El objetivo de este trabajo es el de proponer un programa de entrenamiento que favorezca el desarrollo de la asertividad, como un factor de competencia comunicativa en los entrenadores de iniciación deportiva. El dispositivo metodológico parte del paradigma de la teoría crítica de la realidad. La investigación es de corte participativo. En esta, el uso de los métodos científicos posee una significación educativa para adoptar posiciones que promuevan el desarrollo personal-profesional. La pertinencia del programa «ADA», enfoque multimodal, admite su aplicación a otros niveles de la preparación deportiva.

Palabras clave: asertividad, comunicación, entrenador deportivo, programa.

Abstract

The scientific results in the last decades, aimed at the improvement of the teacher, confirm the viability of the training in Educational Coaching (Díaz & Cortés, 2020); and shows how related to management and teaching functions are improved. How to promote the development of assertiveness, as a factor of communicative competence in the coach of the sports initiation categories? The goal of this study is to develop a training program that favors the development of assertiveness, as a factor of communicative competence in the coaches of the initiation categories. The research is participatory. In this case, the use of scientific methods has an educational significance and a way to adopt positions that promote personal and professional development. The relevance and viability of the "ADA" program, admits its application at other levels of sports preparation.

Keywords: assertiveness, communication, sports coach, program.

¹ Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, ORCID, 0000-0002-5499-3330, ramarin30@gmail.com

² Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, ORCID, 0000000165215270, zuleidyar80@gmail.com

³ Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, ORCID, 00000001-5330-7661, damarigp@uccfd.com

1. Introducción

Narra la mitología que las hadas, convertían en algo tangible, los deseos, necesidades, aspiraciones y sueños de los hombres; pues poseían el «don» de eliminar las carencias de los individuos.

Significando lo anterior: los sueños, necesidades y la imaginación del hombre en su formación psicológica y el carácter no metafísico, por el lugar que ocupan en el papel activo y transformador de los seres humanos, motivan a la denominación del programa «ADA»: Alternativa para el Desarrollo de la Asertividad, con el propósito de contribuir a la satisfacción de las necesidades que en esta materia presentan los educadores investigados.

La presencia de agresividad en las instalaciones deportivas, la carencia y el pobre conocimiento de formas que pueden ayudar a comunicarse mejor para el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales entre el entrenador y los atletas, son algunas problemáticas que afectan el potencial educativo del deporte. Así se reconoce el siguiente **problema científico**: ¿cómo favorecer el desarrollo de la asertividad, a modo de factor de competencia comunicativa en el entrenador de las categorías de iniciación deportiva? Temática compleja; en tanto tiene que ver con el comportamiento humano.

«...La subjetividad, es un producto social,...cultural, y de la educación, de las influencias familiares y grupales, pero estas se suman a las decisiones...» (Calviño, 2018 p. 24). El profesor como agente de cambio deberá enfrentar los retos que la sociedad le plantea en un escenario mundial cada vez más complicado desde el punto de vista económico, político y social. Resulta axiomático reconocer que el instrumental profesional con que cuenta no es suficiente.

Urge pues, la necesidad de que así como se habla de la didáctica del movimiento, se hable de la didáctica de la vida humana, para ir promoviendo una cultura de la comunicación interpersonal en el deporte; para ello, debemos ocuparnos del desempeño comunicativo personal del profesor para que desde ahí, pueda tributar a sus competencias profesionales.

La asertividad y el desarrollo de las habilidades comunicativas que las propicien, han sido cuestiones tratadas en los campos de la psicoterapia y de la organización empresarial. Asimismo ha sido demostrada su eficacia en el logro de mejores desempeños de los individuos en sus relaciones sociales. Su uso se ha extendido a la capacitación de dirigentes y a la consultoría empresarial.

En el terreno de la educación, se asiste a un mayor interés, en las últimas décadas, en cómo fomentar la asertividad en los niños y jóvenes. Sin embargo, siguen siendo insuficientes estos estudios en el campo pedagógico en general, y en especial en la actividad física poco se ha hablado de esta categoría. Solo algunos trabajos han hecho alusión al término como técnica para la preparación psicológica de los atletas.

Luego, la significación de esta indagación se encamina a no solo constatar un hecho científico, sino además transformar una realidad psicopedagógica en virtud de *proponer programa de entrenamiento que favorezca el desarrollo de la asertividad, como un factor de competencia comunicativa en los entrenadores de las categorías de iniciación deportiva* de la escuela Comunitaria, Mayabeque, Cuba, a través de un proceso de enseñanza en grupo Coloquio.

2. Fundamentación teórica

El andamiaje teórico del programa «ADA», descansa principalmente en una concepción filosófica general del hombre y la educación a partir del enfoque histórico cultural, acerca de la formación y desarrollo de los procesos psíquicos y la personalidad.

Se asumen los postulados esenciales que resaltan el lugar beligerante, activo del hombre y la concepción de la internalización como proceso de desarrollo.

Por otra parte, se alimenta de los resultados teóricos de investigadores cubanos e iberoamericanos, en áreas que se interrelacionan con el tema; (Cruz, Zaldívar, Pulgarin, García)... pero a su vez, constituye un estudio inicial encaminado a exponer su pertinencia para el entrenamiento asertivo en profesionales de la actividad física; lo que implica construir su aplicación desde una relación interdisciplinaria, de la naturaleza de los problemas sociales en su identidad, diversidad y unidad.

Incluye elementos teóricos que en un tema tan puntual, necesitan ser leídos (Bandura) en la consideración de los aportes de la teoría del aprendizaje social o del aprendizaje cognoscitivo social (Woolfolk, 1986), las estrategias conductuales cognitivas según las aproximaciones más actuales, los aportes de la doctrina humanista y la conceptualización del concepto Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky.

La comprensión de competencia comunicativa, implica la intencionalidad en la actuación personal con orientación exitosa al trato humano, a partir del dominio de conocimientos, destrezas y valores que capacitan al individuo para la práctica de las funciones informativa, reguladora y afectiva de la comunicación en variadas situaciones, de manera eficaz; tal como dijera Vigotski: «[...] Una palabra es un microcosmos de conciencia humana» (1982 p. 149).

Nos adscribimos como una línea de pensamiento integrativa para el tratamiento de la aserción bajo la visión de los postulados básicos siguientes:

- Aprendizaje observacional (modelaje) «[...] Los patrones de respuestas transmitidas ya sean gráficas o verbalmente pueden ser aprendidas por observación casi tan bien como lo presentado a través de demostraciones sociales» Bandura y Mischel, 1995.
- El mensaje del modelo, su recepción en una situación personalizada «[...] En la explicación de los fenómenos psíquicos...la personalidad se presenta como un conjunto de condiciones internas a través de las cuales pasan, modificándose, todos los excitantes externos». Rubinstein. S. L. (1959 p. 14).
- Ser asertivo implica un estilo de actuación que se expresa en la comunicación de forma abierta, franca y equilibrada, para exponer ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos, sin violentar el ajeno, para hacer sentir el valor de los demás actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia. Es una condición personalizada e intermedia entre las conductas agresivas y pasivas en situación comunicativa.
- Los modelos y/o programas para el entrenamiento, se expresan según su etiología, (inhibición mediatizada por factores cognitivos, aspectos del aprendizaje, fallas en la discriminación de situaciones específicas para un comportamiento asertivo, etiología

multivariada) pero su limitación está en una no visión integradora de la aserción en la personalidad.

- Algunos investigadores reconocen la efectividad del enfoque multidimensional, como alternativa para el desarrollo y tratamiento de la aserción (Zaldívar), perspectiva a la cual se adscribe el programa.

3. Metodología

El dispositivo metodológico se sustenta en la teoría crítica de la realidad desde la perspectiva materialista dialéctica, donde se integran las acciones de transformación en grupos que promueven el desarrollo de actitudes en situación de comunicación, dirigidos por un facilitador que recurre, más que a un conjunto de técnicas, a propiciar el autoanálisis y la discusión grupal, apoyado fundamentalmente en sus propias cualidades como comunicador para promoverlas en otros.

Entre los principales métodos aparecen: el histórico lógico, la modelación, el enfoque sistémico, la observación, la consulta a expertos, el estudio de caso, la entrevista y la encuesta. El cálculo porcentual se utiliza en el análisis de indicadores que se declaran en los instrumentos.

Como prueba de validación teórica, la consulta a expertos, procesada a través del método Delphi, propio de la estadística no paramétrica, válido para este tipo de investigación en tanto tiene un grado de fiabilidad de 99,99 % y un margen de error de 0.01.

Se sostiene una estrategia de integración entre enfoques cualitativos y cuantitativos. En el procesamiento de la información se emplea la triangulación interna, para contrastar entre investigadores, observadores y/o actores.

Muestra con carácter intencional, integrada por 15 profesionales de la actividad física, todos en ejercicio pedagógico en la escuela comunitaria, provincia Mayabeque, La Habana, Cuba.

Se parte de las concepciones metodológicas que consideran la unidad esencial entre: diagnóstico, investigación e intervención, como práctica investigativa en las ciencias psicológicas. Al respecto González. F. (1996: 61), afirma: «[...] El proceso de diagnóstico es sumamente rico y activo... en este sentido coinciden el proceso de diagnóstico e investigación sobre el sujeto psicológico». Diagnosticar para intervenir, intervenir para diagnosticar.

Las variables que permiten mensurar la presencia de la asertividad, dependen de la concepción del investigador, de su posición acerca de las categorías personalidad y desarrollo, de la situación social de desarrollo de los sujetos, de los espacios políticos y sociales en los cuales se desenvuelve; de igual forma de los modelos para su entrenamiento.

Variable: Impacto del programa en el desarrollo asertivo como factor de competencia comunicativa.

- Nivel de sensibilización lograda hacia la actitud asertiva.
- Reflexión
- Metacognición
- Confianza
- Tendencia al cambio. Sus indicadores se valoran en tres niveles: alto, medio y bajo.

En otro orden de análisis, las sesiones para el desarrollo del programa son de una vez a la semana, con tres horas de duración aproximadamente, (en 13 encuentros; extendiéndose al seguimiento, desde el puesto de trabajo, por 3 meses).

La metodología de **Prisa No** permite adecuarla al ritmo de aprendizaje, los espacios y tiempo que los propios sujetos demandan en conformidad con sus expectativas y carencias.

- Se conciben encuentros no presenciales, creando espacios para el registro de los avances, la autoobservación y lecto-reflexión individual y la solución de tareas con el uso de la tecnología.
- El Grupo Coloquio como dispositivo básico metodológico, se concibe como una herramienta para la transformación social e individual de las personas.

Temporalización general del programa. 240 Horas.

MÓDULO 1. Competencia Comunicativa y Deporte.

MÓDULO 2. Comunicación emocional intrapersonal.

A. ¿Qué son las emociones y cómo nos afectan?

Respuesta de relajación. Técnica de Relajación Progresiva (Método de Jakobson).
Técnicas de visualización.

Combinación y uso de las técnicas para manejo/reducción de estrés y control de impulsos.

B. ¿Qué es la autoestima? El nivel de mi autoestima.

MÓDULO 3. Comunicación emocional interpersonal. La asertividad

A. ¿Es usted una persona asertiva? ¿Qué es la asertividad?

Técnicas de Reestructuración Cognitiva para el cambio.

B. Empatía. ¿Qué es la empatía? La empatía y la ética en la enseñanza deportiva. Los derechos asertivos de los infantes.

MÓDULO 4. Técnicas para el afrontamiento a conflictos interpersonales. El entrenador y su equipo. Nivel de cohesión. Resolución de problemas y toma de decisiones.

4. Resultados

El programa «ADA» es extracurricular, estructurado, pero flexible al área de habilidades comunicativas para la asertividad. Ofrece a los sujetos la oportunidad de involucrarse de forma constructiva hacia la sensibilidad de la asertividad; y en el enriquecimiento de destrezas personales que la implican tales como: *autoafirmación, autoestima, ajuste y comprensión de las causas y efectos en la comunicación interpersonal, creación de riquezas para el desarrollo de habilidades asertivas y comprensión de los otros*, a partir de un enfoque vivencial. Con carácter fundamental cualitativo, capacitador y transformador a partir de:

- Tomar la realidad como *praxis*.
- Enfoque de promoción, preventivo y compensatorio.
- Flexible, dinámico y creativo.

- Personalizado, vivencial y reflexivo. Tributa a partir del desarrollo personal al rol profesional.

Objetivo general: Contribuir hacia cierto nivel del desarrollo de la asertividad, como un factor de competencia comunicativa, a partir de la reflexión sobre sí mismo y de la actividad pedagógica deportiva

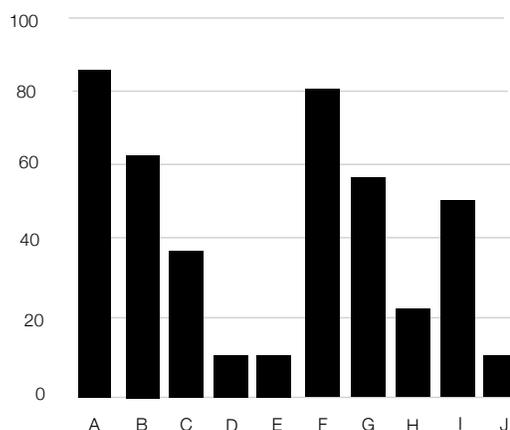
Objetivos específicos: Reflexionar acerca de las características de la asertividad como un factor para el mejoramiento profesional y humano; Estimular de manera activa y comprometida el conocimiento de sí mismo y percepción de los otros; Sensibilizar desde lo metacognitivo-emocional, en los mecanismos y condicionantes psicológicas que intervienen en un estilo de actuación asertiva.

- A. Entrenar en habilidades de autocontrol, autoobservación, componentes cognitivos interferentes.
- B. Entrenar en recursos para desarrollar habilidades básicas para expresar la asertividad.

Perfeccionar, desde el punto de trabajo, de habilidades para la expresión asertiva en las relaciones interpersonales entrenador-alumno.

Los entrenados hacen referencia a la gratificación, confianza y gusto por lo aprendido, destacando el 100 % lo ameno, relajante y novedoso que le resultaron las sesiones de trabajo, Y.G.G: «[...] en los cursos siempre me duermo y evado asistir, ahora estoy solo esperando que llegue el día del encuentro, porque me ha ayudado mucho. Siempre he sido agresiva, ahora creo que soy mejor persona, me siento muy bien».

Gráfico 1
Empleo de la comunicación asertiva. Encuesta



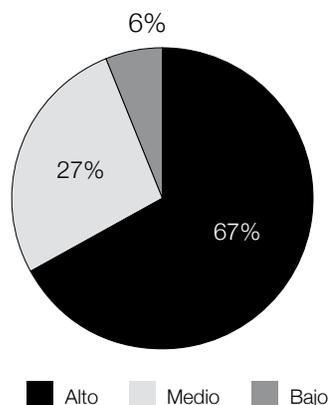
Frecuencia alta de aparición (más del 80 %), como acciones didácticas favorecedoras, resultaron las siguientes técnicas e instrumentos, de elaboración propia. (Jerárquicamente expresadas por los sujetos).

1. Cuestionario de autodiagnóstico de conducta asertiva.
2. «Cómo yo me percibo, cómo me ven los demás.
3. Dominó de canales de la comunicación interpersonal. (juego de mesa).
4. Imágenes emotivas irracionales.
5. El mensaje YO.

Al relacionar los métodos e instrumentos aplicados, en especial las observaciones a las sesiones de entrenamiento, la expresión de la aserción en las relaciones interpersonales entrenador-alumno, la percepción de los sujetos acerca de la influencia del entrenamiento en el desarrollo personal, se evidencian los siguientes niveles de desarrollo asertivo.

N=15

Gráfico 2
Nivel de desarrollo asertivo



Si se considera que al inicio del entrenamiento, solo 5 sujetos (33 %) revelaban, a partir de sus recursos personológicos, tendencia a un actitud comunicacional asertiva y que la misma es una formación personológica, así como el carácter multicausal de la aserción, los resultados obtenidos a partir de la propuesta diseñada son significativos.

La literatura científica reporta hallazgos similares; además, estos resultados son comparables con los efectos del entrenamiento sobre el observador; en particular las situaciones modeladas; (verbal y no verbal, real e imaginario) provocan cambios, adquisición de pautas conductuales

nuevas e inhibición o desinhibición de respuestas ya aprendidas, así como inducen construcciones similares a las observadas en el modelo, con creatividad e implicación personal.

Por lo antes expuesto, no se habla de un producto terminado en el desarrollo de la asertividad en el educador deportivo con este programa, pues ella es la expresión de la personalidad del sujeto y sus circunstancias concurrentes, sino de una tendencia al cambio en movimiento ascendente, en el aprendizaje y desarrollo de la misma como una conquista cotidiana, a manera de factor para el mejoramiento profesional y humano.

5. Conclusiones

1. El programa «ADA» (Alternativa para el Desarrollo de la Asertividad) constituye una vía concreta de aproximarse al entrenamiento asertivo, como solución a problemas relevantes en una esfera de la práctica social: la actividad física deportiva; a través de un proceso de enseñanza activa en Grupo Coloquio de entrenamiento.
2. El diseño de un programa para favorecer la asertividad como factor de competencia comunicativa que se refleje en mejores formas de comunicación del entrenador, ha de integrar un conjunto de técnicas que permitan a los sujetos:
 - Reflexionar acerca de los mecanismos sociopsicopedagógicos que intervienen en la relación: competencia comunicativa, deporte y desarrollo de la personalidad.
 - Dar herramientas psicorreguladoras; vinculadas a las relaciones intra e interpersonales.
 - Modificar procesos cognitivos interferentes en la búsqueda de lo intracognitivo.
 - Desarrollar percepción social de cuándo, dónde, cómo y por qué brindar una respuesta asertiva.
3. Queda abierta la continuidad de los niveles alcanzados, por estos sujetos y su persistencia o no en el tiempo; fuera del apoyo y acompañamiento psicopedagógico, que constituyó la etapa de perfeccionamiento de las habilidades asertivas y seguimiento en el puesto de trabajo, aspecto este, que sería de gran interés validar por investigaciones futuras.

6. Referencias bibliográficas

- Bandura, A., & Mischell, W. (1965). Modification of self-Imposed Delay of Reward Through Exposure to live and Symbolic Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(5), 698-705.
- Calviño, M. (2018). *Descubriendo la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.
- Díaz Chica, Ó., Cortés Pascual, A., & Serra Mercé, Á. (2020). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo? Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 101-112. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12311>
- González Rey, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Academia.
- Rubinstein, S. (1959). *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Woolfolk, E. (1986). *Psicología Educativa*. México. UNAM/Prentice Hall Hispanoamericana.
- Zaldívar Pérez, D. (2016). *Asertividad y autoestima saludable*. http://www.contusalud.com/website/folder/sepa_

Producción académica iberoamericana en educación STEM/STEAM: el caso de los eventos académicos y la formación de profesores

Ibero-American Academic Production in STEM/STEAM Education: the Case of Academic Events and Teacher Training

Jaime Andrés Carmona-Mesa¹

Santiago Acevedo Zapata²

Jhony Alexander Villa-Ochoa³

Resumen

Se reconoce en la comunidad académica el alcance de la educación STEM/STEAM para potenciar cambios en los procesos educativos al favorecer conexiones interdisciplinarias, no obstante, se tiene un registro limitado de su desarrollo a nivel iberoamericano. Por lo tanto, este estudio tiene por objetivos identificar los principales eventos iberoamericanos que discuten la educación STEM/STEAM y caracterizar la publicación de estos eventos relacionada con la formación de profesores. Para ello, se utilizaron dos ecuaciones de búsqueda en Google que permitieron rastrear y seleccionar los eventos iberoamericanos. Entre los principales resultados se reporta que no se registró un evento dedicado exclusivamente a educación STEM/STEAM. La producción académica de los eventos presenta limitaciones tanto en cantidad como en fundamentación de los estudios, y la relacionada con la formación de profesores requiere ser ampliada sustancialmente en futuras investigaciones, a partir de iniciativas que incrementen las conexiones con las demás disciplinas que componen el acrónimo.

Palabras clave: Educación STEM/STEAM, formación de profesores, eventos académicos iberoamericanos.

Abstract

The academic community recognizes the scope of STEM/STEAM education to promote changes in educational processes by encouraging interdisciplinary connections, however, there is a limited record of its development at the Ibero-American level. Therefore, this study aims to identify the main Ibero-American events that discuss STEM/STEAM education and characterize the publication of these events related to teacher training. For this purpose, two Google search equations were used to track and select Ibero-American events. Among the main results, it is reported that there was not an event dedicated exclusively to STEM/STEAM education, the academic production of the events presents limitations both in quantity and in the foundation of the studies, and the one related to teacher training needs to be substantially expanded in future research, based on initiatives that increase the connections with the other disciplines that make up the acronym.

Keywords: STEM/STEAM education, teacher training, Ibero-American academic events.

¹ Universidad de Antioquia, ORCID iD 0000-0002-0100-7090, jandres.carmona@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia, ORCID iD 0000-0003-1095-5620, santiago.acevedoz@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia, ORCID iD 0000-0003-2950-1362, jhony.villa@udea.edu.co

1. Introducción

A nivel internacional se registra la educación STEM como un enfoque que potencia cambios en los procesos educativos al ofrecer recursos y metodologías que favorecen conexiones interdisciplinarias en los contenidos enseñados (Carmona-Mesa et al., 2020). Al respecto, Sánchez (2019) argumenta que las iniciativas en el marco de la educación STEM integran las disciplinas para el estudio y búsqueda de soluciones a los problemas ambientales y sociales que enfrenta la humanidad.

A pesar de reconocerse el potencial y alcance de la educación STEM, estudios documentales informan que la mayoría de investigaciones se han desarrollado en países como Estados Unidos, Canadá, Turquía y Reino Unido (Aktürk y Demircan, 2017; Ferrada et al., 2019), en consecuencia, se tiene un registro limitado del desarrollo de la educación STEM a nivel iberoamericano. Además, se registra a nivel internacional un número reducido de investigaciones en la formación de profesores en educación STEM (Baker y Galanti, 2017). Por lo tanto, para potenciar la investigación iberoamericana en la formación de profesores en educación STEM es importante desarrollar estudios que permitan identificar los avances y desafíos en la producción científica en la región.

Este estudio se interesa por los eventos académicos, pues a diferencia de otras regiones que disponen de eventos específicos en la temática (p. ej. STEM Education Conference), en iberoamérica no se identifica alguno con tal especificidad. En consecuencia, se asumen como objetivos: (1) identificar los principales eventos iberoamericanos que discuten la educación STEM y (2) caracterizar la publicación de estos eventos relacionada con la formación de profesores.

2. Fundamentación teórica

A lo largo de 30 años de producción académica en educación STEM es posible identificar tres aspectos claves. El primero se refiere a la variación en el acrónimo y sus implicaciones; el segundo, delimita los niveles de integración de la apuesta educativa; y, el tercero, los contextos que favorecen la integración disciplinar. Estos aspectos serán desarrollados a continuación.

2.1 Variación en el acrónimo y sus implicaciones

En la década de 1990 emergió la educación STEM como un enfoque en el cual los conceptos se analizan a partir del mundo que los rodea y a través de la aplicación de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) en contextos que permiten integrar estas disciplinas (Holmlund, Lesseig y Slavit, 2018). Las discusiones contemporáneas plantean una visión alterna de educación STEM que permite trascender una visión centrada en la mano de obra, a su potencial para el estudio de los problemas ambientales y sociales que enfrenta la humanidad (Chesky y Wolfmeyer, 2015). En consecuencia, Corea extiende en el año 2011 el acrónimo a STEAM, en donde la «A» (Artes) amplía las discusiones frente a cómo las áreas sociales buscan involucrarse en estas lógicas interdisciplinarias (Carmona-Mesa et al., 2019).

2.2 Niveles de integración deseados con la apuesta educativa

Entre las diferentes variaciones del acrónimo, se identifican cuatro niveles de integración (Carmona-Mesa et al., 2019; English, 2016). El *disciplinario*, donde los conceptos y habilidades se aprenden en una disciplina de manera independiente de las demás; el *multidisciplinario*, donde los conceptos y habilidades se aprenden por separado en cada disciplina, pero dentro de un tema común; el *interdisciplinario*, donde los conceptos y habilidades estrechamente vinculados son aprendidos de dos o más disciplinas con el objetivo de profundizar los conocimientos y habilidades; y el *transdisciplinario*, donde el conocimiento y las habilidades aprendidas en dos o más disciplinas fomentan nuevos marcos metodológicos y teóricos.

2.3 Contextos que favorecen la integración disciplinar

Si bien todas las disciplinas del acrónimo son relevantes, se consideran como una alternativa con mayor potencial el favorecer una relación de las matemáticas y ciencias hacia las demás disciplinas (Satchwell y Loepf, 2002). Al respecto, Carmona-Mesa et al. (2020) reconocen que existe un desafío especial por las tensiones epistemológicas de las matemáticas hacia las demás disciplinas. De forma similar, Domènech-Casal et al. (2019) informan que la educación STEM representa una gran oportunidad para la enseñanza de las ciencias, aunque se requiere ampliar en recursos formativos que permitan acompañar el diseño y analizar el aporte real de este tipo de actividades.

3. Metodología

Derivado de los tres aspectos claves descritos anteriormente, el presente estudio considera la producción académica en la educación STEM/STEAM y destaca los niveles de integración, prestando especial interés en la integración lograda desde las matemáticas y las ciencias hacia las demás disciplinas del acrónimo. Además, para el rastreo y selección de los eventos iberoamericanos se utilizaron en Google dos ecuaciones de búsqueda con palabras clave en español y portugués por ser la lengua materna de los países iberoamericanos (se incluyó CTIM y CTEM por ser la traducción literal de STEM al español y portugués, respectivamente), y complementado con las herramientas de filtros: «intervalo personalizado» (entre 2017 y junio del 2020) y «buscar solo páginas en español» (y su homólogo para portugués).

Ecuación 1: (“STEM” OR “STEAM” OR “CTIM”) AND («evento» OR «simposio» OR «congreso» OR «foro» OR «seminario» OR «encuentro» OR «coloquio» OR «reunión»).

Ecuación 2: (“STEM” OR “STEAM” OR “CTEM”) AND (“evento” OR “simpósio” OR “congresso” OR “fórum” OR “seminário” OR “reunião” OR “colóquio” OR “reunião”).

Los eventos ubicados por medio de las dos ecuaciones de búsqueda fueron complementados con diez eventos iberoamericanos de relevancia en Educación matemática y Educación en ciencias. Finalmente, las últimas versiones de cada evento con memorias publicadas fueron analizadas por medio de una rúbrica que permitió identificar los documentos relacionados con la formación de profesores de matemáticas y ciencias en educación STEM/STEAM.

4. Resultados

Se identificó un total de 83 eventos que fueron caracterizados y depurados en tres tipos: actividades como conferencias o paneles con invitados referentes en el área, que desarrolla acciones principalmente divulgativas y con duración de un día o menos –p. ej. Primer Simposio de Educación y Evaluación en STEM– (Tipo 1); actividades para el fomento de la educación STEM/STEAM por medio de talleres y conferencias con invitados referentes en el área, que implica tanto divulgación como formación y con duración de dos o tres días –p. ej. Foro Internacional STEM+H– (Tipo 2); y actividades que favorecen la discusión académica entre todos los participantes por medio de conferencias, paneles de discusión y talleres, que tienen una duración aproximada de una semana (Tipo 3).

No se registró un evento que declarara de forma explícita la educación STEM/STEAM como objeto de discusión central. En cuanto a la primera ecuación de búsqueda, se registraron 23 eventos tipo 1, 31 tipo 2 y 4 tipo 3; para la segunda ecuación, se registraron 5 tipo 1, 9 tipo 2 y 1 tipo 3; de los eventos relevantes de cada área, se identificaron 3 tipo 2 y 7 tipo 3. Con el propósito de identificar la producción académica de los eventos que contaban con revisión de pares y, por tanto, fomentaban la calidad de los documentos presentados, se caracterizaron por medio de la rúbrica las publicaciones de los 12 eventos tipo 3.

La rúbrica se organizó a partir de nueve indicadores: autores, país, institución del autor (es), año de publicación, título, nivel de formación (códigos: básica, media, secundaria, formación inicial de profesores o desarrollo profesional), disciplina(s) STEM/STEAM, tipo de investigación (códigos: cualitativa, cuantitativa o mixto) y discusión temática (códigos: nominales o justificado). En total se identificaron 59 estudios con potencial, de los cuales 31 se codificaron como nominales (documentos que no realizan una discusión o fundamentación a partir de la educación STEM/STEAM, evocan la temática como algo nominal a lo largo del documento). En el presente estudio se consideró como criterio de inclusión los documentos que presentaban una discusión justificada de la educación STEM/STEAM en el cuerpo de la investigación y que tenían por nivel de formación la formación de profesores, tanto inicial como continuada.

En total 4 eventos tipo 3 contenían 16 estudios con las características de interés: V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología (dos estudios), X Congreso Iberoamericano de Educación Científica (siete estudios), Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa 32 (un estudio), VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (un estudio) y III Seminario de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación en Ciencias (cinco estudios). De los 16 estudios, en España, Brasil y Argentina se desarrollaron 3; en Colombia 2; y en México, Guatemala, Puerto Rico, Uruguay y Ecuador se implementó un estudio en cada país.

De los 16 estudios, 11 refieren al desarrollo profesional de profesores y únicamente 5 a la formación inicial. Además, 4 estudios se refieren a las disciplinas de Ciencia y Tecnología; 3 a las Matemáticas y Tecnología; 5 a Ciencias, Matemáticas y Tecnología; y únicamente 3 estudios explicitan la integración de varias disciplinas: uno entre Ciencias y Matemáticas, otro entre Ciencias e Ingeniería y, finalmente, otro entre Ciencias, Ingeniería y Artes. Por último, 14 estudios de tipo cualitativo y dos mixtos.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio informan que, si bien se lograron identificar 83 eventos que incluyen entre sus memorias documentos relacionados con la educación STEM, no se registra en Iberoamérica un evento dedicado exclusivamente a la temática. Además, alrededor del 52 % son eventos que fomentan la educación STEM/STEAM por medio de talleres y conferencias con invitados referentes en el área; es decir, la mayor parte de las iniciativas refieren a estrategias de divulgación. En esa misma línea, el 52 % del total de documentos con potencial eran de tipo nominal, no brindaban discusión y justificación en relación al enfoque en educación STEM/STEAM. Lo anterior, permite concluir que la producción académica de la temática en los eventos presenta limitaciones tanto en cantidad como en fundamentación de los estudios.

En cuanto a la formación de profesores, se concluye que existe una mayor tendencia a iniciativas para profesores en Ciencias que en Matemáticas, la Tecnología tiende a ser la disciplina de mayor integración con las demás y son limitados los estudios que integran Ingeniería y Artes. Por lo tanto, la producción académica relacionada con la formación de profesores requiere ser ampliada sustancialmente en futuras investigaciones, a partir de iniciativas que incrementen las conexiones con las demás disciplinas que componen el acrónimo.

Agradecimientos

Se agradece al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, por el financiamiento del proyecto «Fundamentación y desarrollo de una propuesta de formación STEM para futuros profesores de matemáticas». De igual forma, al Programa de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario de MinCiencias-Colombia por el financiamiento del proyecto «Diseño y validación de una propuesta de formación STEM para profesores del Departamento de Antioquia».

6. Referencias bibliográficas

- Aktürk, A., & Demircan, O. (2017). A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood. *Journal of Kirşehir Education Faculty*, 18 (2), 757-776.
- Baker, C., & Galanti, T. (2017). Integrating STEM in elementary classrooms using model-eliciting activities: responsive professional development for mathematics coaches and teachers. *International Journal of STEM Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0066-3>
- Carmona-Mesa, J., Cardona, M., & Castrillón-Yepes, A. (2020). Estudio de fenómenos físicos en la formación de profesores de Matemáticas. Una experiencia con enfoque en educación STEM. *Uni-Pluriversidad*, 20(1).
- Carmona-Mesa, J., Arias-Suárez, J., & Villa-Ochoa, J. (2019). Formación inicial de profesores basados en proyectos para el diseño de lecciones STEAM. En E. Serna (Ed.). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el siglo XXI* (Vol. I) (pp. 483-492). Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3524356>

- Chesky, N., & Wolfmeyer, M. (2015). *Philosophy of STEM Education* (Vol. 44). New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137535467>
- Domènech-Casal, J., Lope, S., & Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2).
- English, L. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- Ferrada, C., Díaz-Levicoy, D., Salgado Orellana, N., & Puraivan, E. (2019). Análisis bibliométrico sobre educación STEM. *Espacios*, 40(8).
- Holmlund, T., Lesseig, K., & Slavit, D. (2018). Making sense of “STEM education” in K-12 contexts. *International Journal of STEM Education*, 5(1).
- Satchwell, R., & Loepp, F. (2002). Designing and Implementing an Integrated Mathematics, Science, and Technology Curriculum for the Middle School. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 41-66.
- Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (379), 45-51. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.008>

La naturaleza de la ciencia y tecnología (NdCyT) en la movilización de concepciones docentes: procesos metacognitivos, tensiones e incidencias temáticas en un proceso de formación continua del profesorado de Química

Nature of Science and Technology (NOST) in the Mobilization of Teaching Conceptions: Metacognitive Processes, Tensions and Thematic Incidents in a Process of Continuous Training of Chemistry Teachers

Zenahir Siso-Pavón¹

Iván Sánchez-Soto²

Luigi Cuéllar-Fernández³

Resumen

En el estudio de la movilización de concepciones acerca de la ciencia que se enseña y la necesidad de formación en el aula para la toma de decisiones informadas, se promovió la reflexión metateórica acerca de la NdCyT (aspectos epistémicos y no epistémicos) relacionada con los procesos de generación de conocimiento científico y tecnológico, en el marco de un itinerario de formación continua en el que participaron cuatro profesores de Química. Esta investigación cualitativa contempló un estudio de caso múltiple empleando un análisis temático apoyado en triangulación entre métodos. Se identificaron procesos de reflexión metacognitiva y asociaciones temáticas en las que incidió la estrategia, así como tensiones conceptuales asociadas. Se concluyó

Abstract

In the study of the mobilization of conceptions about the science that is taught and the need for classroom training for informed decision-making, metatheoretical reflection about LoL (epistemic and non-epistemic aspects) related to the processes was promoted. generation of scientific and technological knowledge, within the framework of a continuous training itinerary in which four Chemistry teachers participated. This qualitative research contemplated a multiple case study using a thematic analysis supported by triangulation between methods. Metacognitive reflection processes and thematic associations affected by the strategy were identified, as well as associated conceptual tensions. It was concluded that metatheoretical reflection was key in the mobilization of

¹ Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID 0000-0002-0523-6392. zsiso@ucsc.cl

² Departamento de Física. Facultad de Ciencias. Universidad del BíoBío, Chile. ORCID: 0000-0002-1564-3397. isanchez@ubb.cl

³ Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: 0000-0002-0659-9101. lcuellar@ucsc.cl

que la reflexión metateórica fue clave dentro de la movilización de concepciones del profesorado, gracias a procesos metacognitivos que les ayudan a poner en perspectiva la existencia de factores externos e internos a las comunidades científicas, no reconocidos previamente.

Palabras clave: naturaleza de la ciencia y tecnología; formación continua del profesorado; concepciones docentes.

teachers' conceptions, thanks to metacognitive processes that help them put into perspective the existence of factors external and internal to scientific communities, not previously recognized.

Keywords: nature of science and technology; continuous teacher training; teaching concepts.

1. Introducción

En un proceso orientado hacia la formación crítica y reflexiva del profesorado, que enfatiza la importancia de la innovación y de la práctica reflexiva (Braten, 2016; Couso, 2002; Feucht et al., 2017; Vázquez et al., 2007), la reflexión se constituye en eje central para la toma de conciencia y evaluación de sus marcos organizadores e intereses individuales y colectivos y permite la construcción o reconstrucción de nuevos conocimientos y prácticas (Porlán, 1997). Esta reflexión acerca de la ciencia y tecnología (en adelante, CyT) desde la NdCyT, puede entonces promover la movilización de sus concepciones, permitiendo la superación de la perspectiva kantiana científicista y también cuestionar la visión positivista, por acción de procesos metacognitivos y tensiones conceptuales cuando reflexiona acerca de factores epistémicos y no-epistémicos, y las múltiples relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.

De esta forma, las concepciones docentes estarían más consonas con los propósitos de una alfabetización de todos los ciudadanos que demanda la comprensión «de» la ciencia-productos-, y la comprensión «acerca» de la ciencia-procesos, y cómo opera hoy.

2. Fundamentación teórica

Reconociendo la importancia de las concepciones docentes como marcos organizadores de su profesionalidad, que no son fragmentarias y pertenecen a un sistema de referencia, en esta investigación se tuvo en consideración que 1) los cambios en las concepciones no son radicales; 2) se producen cuestionamientos, contradicciones e insatisfacciones (Tensiones); 3) se producen variaciones o dispersiones en las concepciones (Coexistencias); 4) pueden permanecer latentes y no exteriorizarse y, 5) se precisa la reflexión y la metacognición como fundamento para la formación docente.

En principio, de acuerdo con Bohorquez (2016) «una verdadera movilización de concepciones se evidencia cuando el docente es capaz de reflexionar» (p. 114). Todo lo anterior permite hablar de la movilización de concepciones, definida por Vanegas (2015) como una progresión de las concepciones que «no es precisamente un cambio radical, una transformación total en sí misma y menos un punto final y terminado de llegada en el trabajo con los profesores» (p. 100); y que más recientemente, Londoño, Zapata y Jaramillo (2019) proyectan como el resultado de procesos reflexivos en contextos de formación docente sobre pensamientos, conocimientos y hacer educativo.

Por otra parte, la producción de una tensión, conflicto o cuestionamiento entre las concepciones docentes y el conocimiento en contraste no necesariamente involucra una desestabilización externa para su resignificación, sino que sirve como referente de una organización interna (Pozo et al., 2006). Esto puede ser expresado o no por el docente, por lo que se requieren de variadas formas de producción de información para realizar la interpretación más próxima posible.

En otro orden de ideas, la reflexión docente implica un trabajo de alto nivel cognitivo y metacognitivo. De acuerdo con Fourés (2011), se promueve la relación de los conocimientos

previos con la nueva información, cuestión que, en el caso en estudio, serían las concepciones de los profesores acerca de la CyT y toda la información «nueva», presentada en el seno del proceso formativo diseñado intencionadamente para promover la movilización de estas concepciones, acerca de los aspectos epistémicos y no-epistémicos, conceptos de ciencia, técnica, tecnología, tecnociencia, alfabetización científica y tecnológica; la integración de ambas en un nuevo conocimiento y el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla.

Ya que la metacognición es un tipo de reflexión (ob. cit.), esta queda vinculada con la habilidad que tiene una persona para conocer lo que conoce; planificar estrategias para conocer, tener consciencia de sus propios pensamientos durante el acto de conocimiento, y para reflexionar y evaluar la productividad de su propio proceso de conocimiento (p. 156). Por ello, la reflexión y la metacognición son necesarias dentro de los procesos de formación docente, y en particular, de una movilización de las concepciones del profesorado.

3. Metodología

En una fase denominada formativa, se desarrolló el Núcleo Temático 2 «Naturaleza de la Ciencia y Tecnología» como parte de un itinerario formativo diseñado en la primera etapa de una investigación más amplia. Al constar de 8 sesiones de trabajo diferenciadas e intencionadas, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de producción de información, principalmente orientadas a la recuperación de su cognición y de las reflexiones metacognitivas, así como de los procesos dialécticos o tensiones.

Por ello, la producción de la información se realizó desde reflexiones distanciadas, narrativas como producciones escritas, entrevistas, observación participante, entre otros, apoyados en papeles de trabajo, videograbaciones de clases y sesiones de trabajo. Consideraciones éticas como el consentimiento informado de directivos, padres y apoderados para la grabación de las clases de los participantes fueron claves en esta fase.

Se realizaron tres etapas analíticas luego de la disposición, transcripción y ordenamiento del *corpus* de datos. Se seleccionó el conjunto de datos sobre el cual se desarrolló primeramente un análisis temático descriptivo, interpretativo e inferencial (Braun y Clarke, 2006; 2019; Maguire y Delahunt, 2017) apoyado en simultáneo por una triangulación entre métodos, generándose los temas y produciendo un reporte por cada caso individual/ámbito de análisis. En esta etapa se realizó una tercera selección de la muestra, considerando la intensidad de los casos individuales, y se estableció el caso de estudio. En una segunda etapa analítica, se desarrollaron comparaciones cronológicas (Gibbs, 2012), para generar un reporte por caso individual y en una tercera etapa, a través de la triangulación de datos, se obtuvo el caso de estudio.

4. Resultados

Se manifestaron diversos tipos de tensiones o cuestionamientos entre posturas, por lo que se logró inferir que la NdCyT como conjunto de contenidos metateóricos permite a los

profesores cuestionar las propias concepciones de ciencia y tecnología, lo que se evidencia en su discurso profesional. Al respecto, las tensiones se produjeron en la mayoría de los pares subtemáticos asociados a las temáticas Naturaleza de los conocimientos y los procedimientos de CyT, a los Factores internos y externos a las comunidades científicas y tecnológicas y a la Relación entre ciencia y tecnología de la dimensión metateórica, las cuales fueron predominantemente de tipo crítico, cuestionando el objetivismo y realismo de la ciencia al contraponerlo con su carácter interpretativo, lo que generó un «desenamoramiento» y «caída del pedestal», cuestionamientos que también se dieron en un ámbito sociológico frente a dilemas como grandes descubridores/personas en contexto, ciencia manipulable, visión romántica del científico/mente brillante, así como también en la relación entre conocimientos por la tensión ciencia teórica e impopular/tecnología práctica.

Otros resultados se asocian con que la NdCyT como conjunto de contenidos metateóricos, permite a los profesores desarrollar procesos de reflexión metacognitiva orientados a movilizar sus concepciones y prácticas docentes; ya que este tipo de reflexión se desarrolló con gran diversidad y amplitud temática al incorporar la discusión metateórica acerca de la NdCyT.

Las reflexiones estuvieron orientadas a reconocer dilemas entre sus concepciones anteriores y a las «actuales», advirtiendo la distancia de aquellas con las que serían adecuadas debido a la NdCyT discutida, centrada no solo en aspectos epistemológicos sino también en aquellos sociales, en una revisión de aspectos epistémicos y no epistémicos.

En el mismo orden de ideas, identificaron la causa de ello: el sostener una validez del conocimiento científico y todo aquello que conocían al respecto, propio de la visión socialmente instalada y reproducida durante las experiencias educativas, desde la niñez hasta la formación docente.

La incorporación de este conjunto de contenidos metateóricos permitió desarrollar otro proceso metacognitivo como reconocer y valorar ideas relevantes de marcos teóricos, temáticamente en el cuestionamiento del absolutismo y todo aquello considerado como válido, revelando ahora el desarrollo en contextos, su naturaleza social y por tanto, subjetiva, reconociendo incluso que estos metaconocimientos permitieron informar sus concepciones docentes acerca de ciencia y tecnología.

Por otra parte, el mismo tipo de reflexiones metacognitivas se realizó con otros énfasis temáticos en la dimensión didáctica, reconociendo como problemático dentro de la enseñanza de los contenidos científicos el tratamiento restringido que se hace de estos, influenciados también por la ciencia socialmente instalada que influye en las actitudes de los estudiantes al tratarlos en el aula.

Como causa de lo anterior, pudieron reconocer de forma unívoca la pobreza de los contenidos curricularmente demandados, «no ricos» o «enriquecidos» con «el telón de fondo» que tiene el desarrollo del conocimiento científico. Ante esto, con la incorporación de los contenidos de NdCyT, los profesores reconocen y valoran de los marcos teóricos discutidos que estos son en sí mismos necesariamente enseñables, aparte de que son una herramienta para enseñar, promotora además del interés de los estudiantes debido al entramado histórico, axiológico, psicológico que representa analizar el desarrollo de los conocimientos científicos.

5. Conclusiones

Las reflexiones metacognitivas desarrolladas en el transcurso de las discusiones en relación con el componente metateórico de NdCyT promueven principalmente el reconocimiento de problemas, dilemas y obstáculos en sus concepciones de CyT, lo que suscita las ampliaciones, reducciones y conservaciones temáticas evidenciadas en relación con posturas analítico-acumulativas, individualista-elitista y descontextualizada/contextualizada por el reconocimiento de dilemas entre sus concepciones iniciales, entre ellas la distancia con el conocimiento tecnológico, aunado a la «pureza» y «genuinidad» adjudicada al conocimiento científico, se interponen a una enseñanza de las ciencias orientada a la alfabetización científica y tecnológica.

En este sentido, ha resultado valioso que el profesorado no solo reconozca estos problemas o dilemas, sino que también identifiquen la causa de ello. Los profesores admitieron que la validez asumida del conocimiento científico es una causa principal del problema advertido, así como la falta de cuestionamiento acerca de ellos, relacionada con la ausencia de reflexión previa y la inexistencia de espacios formativos orientados a ello y se sustenta en la ausencia de la formación didáctica y epistemológica del profesorado (Cofré et al., 2010).

Asumir lo anterior incidió en una valoración de la NdCyT como informadora de las concepciones de CyT por el reconocimiento también del aporte teórico que permitió cuestionar el absolutismo, reconocer la naturaleza subjetiva, el desarrollo en contextos, el carácter social del conocimiento.

De esta forma, la NdCyT como eje central de formación promueve procesos metacognitivos a partir de las reflexiones, permitiendo la movilización de aquellas ingenuas hacia unas más informadas, tanto en la dimensión metateórica como en la didáctica, reconociendo principalmente el tratamiento restringido de la asignatura en relación a los contenidos objeto de enseñanza, asociado a la ciencia socialmente instalada como un factor que permea e influye en su práctica.

6. Referencias bibliográficas

- Bohórquez, C. (2016). *Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad Distrital, Colombia.
- Braten, I. (2016). Epistemic Cognition Interventions: Issues, Challenges and Directions. En: J. Greene, W. Sandoval & I. Braten (Ed.). *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 360-371). New York: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4).
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 279-293.

- Couso, D. (2002). La comunidad de aprendizaje profesional. Una propuesta socioconstructivista de desarrollo profesional del profesorado. En G. A. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (pp. 79-100). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias.
- Feucht, F., Lunn, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teacher and Teaching Education. *Educational Psychologist*, 52(4), 234-241.
- Fourés, C. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona próxima*, (14), 150-159.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Hacer un análisis temático: una guía práctica paso a paso para el aprendizaje y la enseñanza de los académicos. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3).
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos & M. De la Cruz (Ed.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Vanegas, C. (2015). *Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana*. Colombia: Universidad Distrital.
- Vázquez, B., Jiménez, R., & Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 372-393.

Educación Emocional, un desafío pendiente para enfrentar la Educación Inicial chilena hoy

Emotional Education, a Pending Challenge to Face Chilean Initial Education Today

Carolina Gutiérrez Lamelis¹

Juan Pablo Catalán Cueto²

Resumen

La labor del educador no solo se limita a la transmisión de contenidos, sino más bien, se amplía a ser un guía durante el proceso de formación de este individuo como ser emocional. Desde esa perspectiva, la presente investigación pretende entregar una mirada que permita a los docentes y profesionales a cargo del nivel de Educación Inicial, intervenir de manera oportuna y eficiente frente a situaciones en la que niños y niñas del nivel sean protagonistas de conflictos al interior del aula. Con este fin, se recopiló la información necesaria en relación con cómo se manejaba por parte de los profesionales a cargo dichos episodios, para luego analizar dichos datos. Al finalizar el proceso se puede concluir que existe una falta de herramientas en cuanto a la educación emocional que faciliten a los adultos que interactúan en el nivel inicial para apoyar de manera efectiva y respetuosa las necesidades emocionales de sus estudiantes.

Palabras clave: emociones, educación emocional, conflicto.

Abstract

The educator's work is not only limited to the transmission of content, but rather, it is expanded to be a guide during the process of training the individual as an emotional being. From this perspective, this research aims to provide a perspective that allows teachers and professionals in charge of the initial education level, to intervene in a timely and efficient manner in situations in which boys and girls of the level are protagonists of conflicts within the school classroom. To fulfill this purpose, the necessary information was collected in relation to how the professionals in charge of these episodes were handled, to later analyze said data. At the end of the process, it can be concluded that there is a lack of tools in terms of emotional education that facilitate adults interacting at the beginning level to effectively and respectfully support the emotional needs of their students.

Keywords: emotions, emotional education, conflict.

¹ Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Mg. En Dirección y Liderazgo de la Gestión Educativa, Diplomado en Apego y Cuidados Tempranos, Entrenada en A.M.A.R Terapéutico. ORCID: 0000-0001-6749-8454 carolina.gutierrez.lamelis79@gmail.com

² Profesor de Educación General Básica. Doctor en Educación. Miembro del Comité curricular del Magister en Docencia para la Educación Superior UNAB. Universidad USEK, Chile. ORCID: 0000-0003-4702-8839 juanpablo.catalan@usek.cl

1. Introducción

Una sociedad que responde a las necesidades de sus ciudadanos es una sociedad que avanza en una mejora constante y una de las necesidades principales que el Estado cubre en una sociedad, es la educación. Por tanto, la educación, como ente formador, tiene el rol de contribuir a la formación de los individuos de una comunidad en función de la visión de país a la que se quiera llegar. Desde esa reflexión se puede entender que dado los alcances que la modernización tiene en la sociedad actual, la educación debe no tan solo entregar herramientas para un aprendizaje basado en contenidos, sino más bien proveer de herramientas para enfrentar la vida desde el sentido de lo humano, del conocerse y respetarse a sí mismo, para que con ello se pueda conocer y respetar a otro, por tanto, desde esa mirada poder construir sociedad.

Entendiendo la importancia que adquieren los docentes que intervienen en el proceso de formación y construcción de un individuo es que surge la intención de plantear un plan de mejora que permita a los educadores enfrentar oportunamente las necesidades emocionales de sus estudiantes.

Resulta fundamental que el sistema educativo, responda a las necesidades emocionales de nuestros estudiantes, apuntando a la integralidad de la formación del individuo. Es decir, que la Escuela como espacio educativo, se replantee desde las necesidades de sus propios estudiantes, generando instancias favorables para el aprendizaje contribuyendo en entregar un ambiente o clima emocional propicio para desenvolverse y que los conocimientos tomen significancia.

2. Fundamentación teórica

La evolución que ha tenido la sociedad ha llevado a entender en la actualidad que hablar de emocionalidad significa que las emociones son educables para un individuo en formación, y que dicha educación emocional le aporta a su vida tanto como la adquisición de cualquier otro conocimiento.

No es posible ningún tipo de actividad cognitiva, empática y de autorregulación, bajo estados de emocionalidad cognitiva. Por lo tanto, es necesario que la educación tradicional comprenda que lo esencial es el fomento de un contexto de aprendizaje seguro y libre de estrés negativo. Para alcanzar una genuina educación de calidad se debe trabajar la Educación Emocional (Lecannelier, 2018).

No solo los factores socioeconómicos influyen en los bajos rendimientos académicos, sino que también existen factores emocionales que interfieren. Según la visión de Juan Casassus, la emoción se puede definir como una energía vital en el ser humano, donde la vibración de dicha energía impulsa nuestros actos. Sin embargo, y pese a su relevancia en el ambiente para el aprendizaje, la emocionalidad no tiene la cobertura necesaria dentro de los planes y programas del sistema educacional chileno.

Los episodios de desregulación emocional de niños y niñas dentro del aula, lleva a la frustración de todos los agentes implicados en el proceso educativo, al no lograr dar respuestas esperadas a esa necesidad emocional de sus estudiantes. Es por ello la importancia de contar

con educadores dentro del aula, que logren generar un vínculo afectivo que favorezca un ambiente confortable, entregando experiencias afectivas positivas al niño o niña, generando una armonía emocional que les permita enfrentar creativamente las adversidades, adaptándose a las condiciones extremas que les presenta la vida (Céspedes, 2009).

Pese a todos los avances que existen en cuanto a la importancia que tiene la educación emocional en la vida de un individuo, «como un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de la vida. La Educación Emocional tiene un enfoque del ciclo vital» (Bisquerra, 2003).

El rol docente ha sido concebido eminentemente en términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas. No obstante, las profesiones de servicio como la enseñanza exigen sensibilidad emocional en la medida que involucran relaciones con otros (Cassasus 2015).

Es por tal motivo que se hace necesario incorporar en la formación de docentes herramientas que les permitan desarrollar las habilidades emocionales de sus estudiantes, tanto como el desarrollo cognitivo, como parte del proceso educativo.

3. Metodología

La propuesta de mejora tiene un enfoque cualitativo, puesto que según el concepto de Hernández, Fernández, Baptista (2015) se enfocará en comprender un fenómeno puntual como la falta de manejo en situación de conflicto emocional dentro del aula de la realidad particular de una escuela, explorando la perspectiva de todos los docentes de la comunidad educativa en torno al problema, profundizando en sus puntos de vista e interpretación del contexto.

Respondiendo a un paradigma sociocrítico que introduce la autoreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Buscando como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales, dando respuesta a dificultades generadas por estas.

Los lineamientos del estudio se adhieren al diseño de investigación-acción, considerando el objetivo que es describir Cómo los agentes educativos manejan las situaciones de conflicto de sus estudiantes.

Entendiendo que la investigación-acción permite adquirir conocimientos profundos de una determinada realidad social, con el fin de transformar dicha realidad desde la participación de todos sus agentes en la coinvestigación y en la construcción del conocimiento que los lleven a la resolución de la dificultad presente en su realidad.

El primer paso para realizar durante la investigación corresponde a la planificación, partiendo de la idea general del problema, recolectar datos para generar un plan de cómo alcanzar los objetivos y decidir las acciones a realizar. En este período pueden surgir cambios y modificaciones de la idea original.

El segundo paso, es el reconocimiento o recogida de datos que tiene como propósito evaluar las acciones hasta ahora realizadas, dando la oportunidad a los participantes de planificar una serie de acciones que consideren necesarias para mejorar su problemática.

Finalmente, recomponer el ciclo de planificación, ejecución y reconocimiento de datos con el propósito de evaluar los resultados obtenidos de las acciones realizadas.

4. Resultados

Los resultados de la primera etapa de la investigación tuvieron como objetivo recopilar información en cuanto a cómo se manejan los conflictos de niños y niñas al interior del aula del Nivel Inicial (Nivel de transición integrado) de una escuela en particular. Se realiza una entrevista escrita a las profesionales que intervienen con los niños y niñas en sus prácticas diarias, principalmente cuando existen conflictos entre pares o bien con los adultos a cargo. Las entrevistas fueron dirigidas en primera instancia a la educadora de Párvulos a cargo del nivel y las integrantes del equipo PIE (Programa de Integración Escolar) las que además funcionan como departamento de Convivencia escolar del establecimiento. Dicho equipo multidisciplinario consta de una Educadora Diferencial, Psicóloga y Asistente Social.

Dentro de las categorías que se trabajaron: Conocimiento de Educación Emocional (EE) analizando las subcategorías ¿Qué es la EE?, ¿cómo se trabaja la EE?, ¿qué influencia tiene la EE en el proceso de aprendizaje? Si bien los profesionales tenían algunas ideas centrales de lo que significa la educación emocional. Si bien las participantes tenían algunas ideas generales en cuanto a lo que conlleva la educación emocional, no existía, un concepto claro que pudiera servir para un trabajo intencionado en el área.

Se hace fundamental que todo profesional que interviene en el proceso de formación de un individuo cuente con los saberes necesarios para acompañar este descubrir de su emocio- nado y de cómo va adquiriendo más control de sí mismo. Sin embargo, estas habilidades profesio- nales deben estar insertas dentro de los propios currículum de formación de los educadores y no tan solo centrarse en los de entregar herramientas en cuanto a lo cognitivo (Milicic y Marchant, 2020).

Manejo de Conflicto, donde las subcategorías que analizaron fueron situaciones de conflic- tos, causas de los conflictos, cómo se manejan las situaciones de conflicto. En relación con este punto las entrevistadas hacen mención que las situaciones que se gatillan con mayor frecuencia en conflictos dentro del aula identificaron la violencia física entre pares y hacia el adulto a cargo, pataletas no acordes con su edad cronológica, constantes fugas de la sala de clases, descalificaciones verbales entre pares y adultos a cargo, situaciones de exposiciones en la esfera de la sexualidad, desánimo por el aprendizaje y burlas entre sus compañeros.

Finalmente, se aborda la importancia del trabajo colaborativo con las subcategorías Intervenciones del equipo multidisciplinario, Rol del equipo multidisciplinario. Entendiendo que la intervención que se realice en cualquier tipo de situación de conflicto debe ser aten- dida por el adulto presente, lo que tiende a recaer en el docente a cargo. Es fundamental que dicha intervención sea apoyada por un equipo multidisciplinario el cual debiese tributar

cohesionadamente en función de cubrir las necesidades no tan solo académicas, sino afectivas de sus estudiantes, y por lo tanto todos los integrantes de una comunidad educativa son responsables de su bienestar, como bien se plantea en Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo.

5. Conclusiones

Entender la Educación como un proceso de formación de un individuo en su integralidad, conlleva a reconocer al niño y niña como seres emocionales en formación, por tanto, quienes tienen el rol de intervenir dentro de este proceso, deben ser conscientes de la significancia del observar, poner atención, respetar y validar el complejo camino de conocerse y aceptarse que tienen nuestros estudiantes. Desde allí se hace fundamental que el compromiso de entrega con ellos parta de la base de contar con profesionales capacitados para desarrollar las habilidades emocionales en sus estudiantes.

A partir de la experiencia investigativa realizada se puede concluir que pese a que el currículum nacional en Educación Parvularia principalmente invita a generar espacios donde el educador pueda intencionar experiencias que inviten a la exploración de la emocionalidad del niño y la niña, aún es un mundo poco explorado y explotado por los docentes producto de ciertos factores como:

- Falta de saberes en torno a la educación emocional, lo cual se debe apoyar con proyectos de mejora intencionados en capacitar a los docentes.
- Falta de tiempo para elaborar un trabajo intencionado en el tema.
- Falta de conciencia de los equipos de gestión a cargo de los establecimientos, de la importancia dentro del proceso de aprendizaje de un niño, la estabilidad y clima emocional que debe existir dentro del aula.

6. Referencias bibliográficas

- Hernández, F. et al. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto propio.
- Céspedes, A. (2009). *Educación de las emociones, educar para la vida*. Santiago: Vergara.
- Fundación Liderazgo Chile (2018). *Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile*. Chile: Fundación Liderazgo Chile. https://eed0da1-f0a5-451482ce3b1200d25ef8.filesusr.com/ugd/05c96a_95088eff915c4b1fb6b5effa0761f15b.pdf
- Milicic, N., & Marchant, T. (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Concepciones acerca del enfoque de la enseñanza de la Lengua en docentes en formación del Segundo Ciclo de la Educación Primaria

Conceptions About the Approach to Language Teaching for Teachers in Training of the Second Cycle from Primary School (Elementary School)

Nour Adoumieh Coconas¹

Luisa María Acosta Caba²

Resumen

Este trabajo centra su atención en analizar las concepciones que poseen los docentes en formación del Segundo Ciclo de la Primaria en cuanto al enfoque de enseñanza de la lengua, con el fin de determinar su consistencia con el perfil de egreso del plan de estudio que cursan y con el perfil del docente del sistema educativo dominicano. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a una población de 101 estudiantes. Se realizó un análisis estadístico y cualitativo de los datos obtenidos empleando el *software* MAXQDA 2020, para su posterior triangulación con los documentos curriculares. A pesar de que un alto porcentaje reconoce el enfoque comunicativo, funcional y textual, un número considerable de informantes se sitúa todavía en las corrientes pedagógicas generales, lo cual parece indicar la necesidad de incorporar estudios de las teorías lingüísticas en el plan formativo de esta licenciatura.

Palabras clave: concepciones, enfoque metodológico, enseñanza de la lengua.

Abstract

This work focuses its attention on analyzing the conceptions that teachers in training of the Second Cycle of Primary have regarding the approach to teaching the language, in order to determine its consistency with the graduation profile of the plan they are studying and with the profile of the teacher of the Dominican educational system. A questionnaire with open questions was applied to a population of 101 students. A statistical and qualitative analysis was carried out on the data obtained using the MAXQDA 2020 software, for subsequent triangulation with the curricular documents. Despite the fact that a high percentage recognize the communicative, functional and textual approach, a considerable number of informants are still in the general pedagogical currents, which seems to indicate the need to incorporate studies of linguistic theories in the training plan of this degree.

Keywords: conceptions, methodological approach, language teaching.

¹ Profesora invitada adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía. Coordinadora del Grupo de investigación Sociedad, discurso y educación. ORCID: 0000-0002-9784-2073. Correo: nour.adoumieh@isfodosu.edu.do

² Profesora a tiempo completo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Coordinadora Docente del área de Lengua Española, Recinto Emilio Prud'Homme. Miembro del Grupo de investigación Sociedad, discurso y educación. ORCID: 0000-0002-2816-6227. Correo: luisa.acosta@isfodosu.edu.do

1. Introducción

El propósito de esta investigación³ es analizar las concepciones que tienen los docentes en formación del Segundo Ciclo de la Primaria del ISFODOSU en cuanto al enfoque de enseñanza de la lengua y su aplicación a la luz del perfil de egreso de su plan de estudio y del perfil docente que exige el sistema educativo dominicano. El mismo contribuye a responder tres preguntas fundamentales: ¿cuáles son las concepciones que los futuros docentes de Educación Primaria Segundo Ciclo tienen sobre el enfoque de enseñanza que prevalece en sus propias prácticas?, ¿la orientación internalizada corresponde con los perfiles formativos del ISFODOSU?, ¿esta concepción que poseen es consistente con el perfil del docente que requiere el sistema educativo dominicano?

Los hallazgos sirven de evidencia al sistema de aseguramiento de la calidad mediante los cuales se rinde cuenta del cumplimiento de la meta establecida en este plan de estudio en materia de didáctica de la lengua. Asimismo, podrían ser útiles para una posible toma de decisiones encaminada al ajuste de los programas de las asignaturas especializadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

2. Fundamentación teórica

Esta investigación está teóricamente sustentada en las implicaciones pedagógicas del enfoque comunicativo, funcional y textual (Haché y Montenegro, 2013; Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019), en los enfoques de enseñanza de la expresión escrita (Cassany, 1990) y la metodología de enseñanza de la lengua, específicamente el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Cassany et al., 2003; Lomas García, y Osoro Hernández, 1994; Prado Aragonés, 2004). También se toma en cuenta el perfil de egreso del plan de estudios de la Licenciatura en Primaria Segundo Ciclo (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, 2017), el perfil del docente del Nivel Primario (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016) y la definición de concepciones de Moreno y Azcárate, (2003).

Sirven de referencia los aportes realizados por otros investigadores con estudios sobre lo que piensan los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza del español dentro del contexto venezolano (Arnáez, 2013); las concepciones y creencias de profesores universitarios de ciencias colombianos acerca de la naturaleza de la ciencia, el aprendizaje científico y la enseñanza de las ciencias (Briceño Martínez y Benarroch Benarroch, 2012); las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico (Solbes Matarredona y Torres Merchán, 2013).

³ La presente publicación constituye un avance del proyecto de investigación financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. PI-012-2019 Concepciones de la didáctica de la lengua desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura de Primaria Segundo Ciclo del ISFODOSU.

3. Metodología

Este estudio se circunscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, pues busca analizar las concepciones de docentes en formación sobre el enfoque de enseñanza de la lengua. Se aplicó un cuestionario con diez (10) preguntas abiertas, usando Formularios de Google, a tres grupos del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, cursantes de la asignatura Didáctica Especial de la Lengua Española para el Segundo Ciclo de la Primaria II. Los mismos pertenecían a los Recintos Félix Evaristo Mejía (44 estudiantes), Emilio Prud'Homme (25 estudiantes) y Luis Napoleón Núñez Molina (32 estudiantes). La selección de estos grupos de participantes se justifica porque finalizarían con la asignatura mencionada las unidades de crédito del área de Español.

Dado que el cuestionario es un instrumento que permite recabar datos sobre preguntas que puedan dar cuenta de concepciones, actitudes y creencias, fue aplicado a la totalidad mencionada. Luego se estableció una matriz de análisis para crear categorías con cuatro niveles de dominio. Para efectos de esta ponencia se abordarán únicamente: 1) enfoque que prevalece en sus prácticas con sus ejemplos y 2) una subcategoría de la metodología de la enseñanza de la lengua basada en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Se realizó un análisis estadístico y luego cualitativo de los datos. La interpretación se hizo a partir del análisis de contenido (Krippendorff, 1990), con base en las categorías establecidas en la matriz y de aquellas que pudiesen derivarse de la codificación axial. Estos datos se triangularon con los documentos curriculares, a fin de hacer la articulación de sus concepciones con los perfiles formativos de carrera y los exigidos por el sistema educativo dominicano. Se empleó el *software* MAXQDA 2020 para garantizar la rigurosidad en el procesamiento de los datos.

4. Resultados

Es importante mencionar que estos resultados son preliminares. Un porcentaje elevado de los maestros en formación emite al principio, de manera declarativa, y luego, a través de otras categorías demostrativas, que el enfoque de enseñanza de la lengua que prevalece es el comunicativo, funcional y textual (CFT) con un 79.2 %. Además de mencionarlo, son capaces de ejemplificar a través de situaciones de aprendizaje en las que se manifiesta con claridad la concepción arraigada, es decir, se ubican en el nivel de dominio más alto, en este caso el 4 y de este porcentaje un 30.4 % incluye uno de los 4 enfoques didácticos de la expresión escrita; es decir, también relaciona el enfoque CFT con los enfoques didácticos para la expresión escrita (Cassany, 1990). Esta vinculación representa un valor agregado, aún más si consideramos que en su mayoría se ubican en el enfoque basado en procesos.

En el nivel de dominio 3, el cual contempla los enfoques didácticos de la expresión escrita, se evidencia que un porcentaje menor, ubicado en un 1.6 % solo concibe los enfoques de la expresión escrita ajenos al enfoque CFT. Llama la atención que un 16.8 % de los informantes se ubica en el nivel de dominio 2, todavía relaciona en su imaginario el enfoque de enseñanza de la lengua desde la perspectiva de las corrientes pedagógicas. Esto es probable debido a que

en el diseño curricular del Nivel Primario Segundo Ciclo (2016) no se contempla de manera explícita la denominación del enfoque. De hecho, en una búsqueda en contexto a través de MAXQDA 2020, la palabra enfoque aparece en ese documento curricular únicamente cinco veces y relacionada con competencia, interdisciplinario, transdisciplinario, aprendizaje significativo y colaborativo. Únicamente un 2,4 % se posiciona desde su concepción de enfoque en corrientes pedagógicas tradicionales.

Desde los diseños de actividades, se pudo percibir una tendencia a la enseñanza de la lengua basada en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (HL) con énfasis en los subprocesos cognitivos, marcada situación de comunicación y uso de la didáctica del texto en un 50 %; en el nivel de dominio 3, similar al anterior pero excluye la didáctica del texto, se obtuvo un 37 %, y el nivel 2, dirigido al desarrollo de las HL, pero sin considerar los subprocesos cognitivos, la situación de comunicación ni el texto como vehículo de la enseñanza en un 12 %, y el 1 % no relaciona su diseño de actividades con el desarrollo de HL.

Es importante destacar que a través del total de la muestra se abordaron 34 textos diferentes en esta categoría, entre ellos: cuento (25.93 %), anécdota (8.15), relato (7.41 %), receta (5.19 %), debate (4.44 %), fábula (4.44 %), canción (3.7 %), exposición oral (3 %), biografía (3 %), poema (3 %), carta (3 %), lo que refleja una preferencia hacia los textos literarios por encima de los no literarios. Con respecto a lo anterior, se pudo observar que el tipo de HL más abordada en los diseños es la de escribir y luego en casi igualdad la de leer y hablar, y por último, escuchar.

5. Conclusiones

El análisis presentado en esta ponencia permite visibilizar la relación existente entre la concepción y la acción; en muchos casos se percibió mejor resultado en la acción que en la concepción, lo que de alguna manera puede estar relacionado con un escaso dominio de las teorías lingüísticas.

Los programas revisados de la Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo no presentan estudios de las teorías lingüísticas, por lo que los estudiantes podrían estar aprendiendo desde la acción, pero sin comprender cabalmente las razones de ese proceder teórico y metodológico.

Es preciso señalar que aún desde este vacío, la institución dominicana encargada de la formación de formadores está encaminada y es referente en materia de formación pedagógica basada en un currículo diseñado por competencias y a la vanguardia de las necesidades formativas del estudiantado.

Esto se evidencia por la congruencia entre las concepciones, el proceder metodológico de los maestros en formación y el perfil formativo esperado para el egreso de la licenciatura. Orientar hacia el análisis de la multiplicidad de formas discursivas que se presentan en los distintos entornos, los cuales van creando nuevos textos y así la posibilidad de ver la lectura y la escritura como práctica social, es el desafío.

6. Referencias bibliográficas

- Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29.
- Briceño Martínez, J., & Benarroch Benarroch, A. (2012). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8(1), 24-41.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graò.
- Haché, A., & Montenegro, L. (2013). *Tarea 2.1: Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. MINERD
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2017). *Plan de estudio Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo. Nivel Grado*.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría de contenido*. Paidós Ibérica.
- Lomas García, C., & Osoro Hernández, A. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2019). *Naturaleza de las áreas curriculares. Versión preliminar para revisión y aportes*. MINERD.
- Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Solbes Matarredona, J., & Torres Merchán, N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(33), 61-85. <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted61.85>

Desarrollo de competencias docentes durante la práctica pedagógica de programas que forman docentes en modalidad presencial y virtual

Development of Teaching Skills During the Pedagogical Practice of Programs that Train Teachers in Face-to-Face and Virtual Mode

María Angélica Jiménez Ávila¹

Wendy Jhoana Jiménez Ávila²

Sonia Valbuena Duarte³

Resumen

La presente investigación busca analizar desde la práctica pedagógica en programas virtuales y presenciales que forman docentes el desarrollo de competencias específicas: enseñar, evaluar y formar en los profesores en formación, las cuales son evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) a través del examen Saber Pro, debido a los bajos desempeños que los programas de Educación han mostrado en dichas pruebas, y la importancia que diversos autores han manifestado en el desarrollo de competencias durante el proceso de prácticas pedagógicas. Se realizó un estudio de casos múltiples, aplicando la técnica de entrevistas y análisis didáctico a los Reglamentos y Sílabos de Prácticas. Los resultados obtenidos muestran una ruptura en la relación entre los actores del proceso y entre lo planteado en los reglamentos y lo manifestado por los actores de dicho proceso en cuanto al desarrollo de competencias por parte del profesor en formación.

Palabras clave: competencias docentes, formación inicial, práctica pedagógica.

Abstract

This research seeks to analyze from the pedagogical practice in virtual and face-to-face programs that train teachers the development of specific skills; teach, evaluate and train; in training teachers, which are evaluated by the Colombian Institute for the Evaluation of Education (Icfes) through the Saber Pro exam, due to the low performance that Education programs have shown in these tests, and the importance that Various authors have manifested in the development of competences during the process of pedagogical practices. A study of multiple cases was carried out, applying the technique of interviews and didactic analysis to the Regulations and Syllables of Practices, the results obtained show a break in the relationship between the actors in the process and between what was stated in the regulations and what was stated by the actors of this process in terms of the development of competences by the teacher in training.

Keywords: teaching skills, initial training, pedagogical practice.

¹ Universidad del Atlántico, <https://orcid.org/0000-0003-0186-0857>, mariaangelicajimenez@mail.uniatlantico.edu.co

² Universidad del Atlántico, <https://orcid.org/0000-0003-2886-2078>, wjhoanajimenez@mail.uniatlantico.edu.co

³ Universidad del Atlántico, <https://orcid.org/0000-0003-3667-1087>, soniabalbuena@mail.uniatlantico.edu.co

1. Introducción

En Colombia, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), se encuentran activos 477 programas de Licenciatura de los cuales 412 son desarrollados en modalidad presencial y 14 en modalidad virtual. A esta última, autores como Rama (2013) y Moreno (2016) le reconocen limitaciones a la hora de desarrollar competencias propias de un docente, pero también, reconocen la eficacia al transferir conocimiento e información de algunas expresiones de educación virtual. Por otra parte, el Icfes (2018) reconoce las competencias específicas (CE) enseñar, evaluar y formar; como base de un docente, por su parte Llinares (2012) hace énfasis en la competencia «mirar con sentido» por la cual los profesores en formación pueden aprender a mirar profesionalmente las situaciones de enseñanza y aprendizaje, mientras que el MEN (2014) considera que las competencias valoradas en la evaluación de competencias son de vital importancia en la formación inicial y continuada de los profesores. Teniendo en cuenta que en los resultados de las pruebas Saber Pro 2016-2017, publicados por Icfes (2018) los programas de educación no se encuentran entre los grupos de referencias con mejor desempeño, se busca entonces analizar el desarrollo de las CE. Su relación con la competencia "mirar con sentido" y las competencias que se evalúan a los docentes en ejercicio, desde la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que en ello contribuyen profesor de prácticas y profesor asesor (Correa, 2014).

2. Fundamentación teórica

El MEN (2016) considera que la práctica pedagógica es un proceso de autoreflexión, que posibilita al profesor en formación (PF) la conceptualización, experimentación didáctica, e investigación, además de la oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre su práctica, comprender el proceso educativo y su función docente, resultando, que la práctica pedagógica promueve el desarrollo de competencias profesionales en este. Por su parte, el Icfes (2018) considera que las competencias específicas del área de educación, enseñar, evaluar y formar, que este evalúa a los PF a través de las pruebas Saber Pro obedecen a campos primordiales por los cuales se estructura el saber profesional del PF; además, considera que están vinculadas al currículo de los programas de licenciatura y que se extienden en múltiples ámbitos de la práctica pedagógica.

De igual forma, en la evaluación de competencias que el Estado colombiano hace a los docentes en ejercicio que quieran ascender en el escalafón docente, se evalúan competencias disciplinares, pedagógicas y comportamentales que todo educador debe poseer y que son de vital importancia tanto en su formación inicial como continuada (MEN, 2014). Por su parte Llinares (2012), advierte que no es viable esperar que los egresados de programas de licenciatura salgan como expertos, lo que ha llevado a hacer hincapié sobre la posibilidad de aproximaciones que preparen a los PF a aprender a lo largo de la vida profesional. Dichas aproximaciones enfatizan la importancia de desarrollar conocimientos y destrezas para el análisis de la enseñanza de las matemáticas y en particular la importancia de la competencia «mirar con sentido» los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual integra tres destrezas: identificar, interpretar y tomar decisiones de acción.

Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo que en el proceso de prácticas pedagógicas sin distinción de modalidad se establece una relación entre el PF y docentes a cargo de esta, es decir profesor de prácticas (PP) y profesor asesor (PA), puesto que en la Resolución 18583 de 2017, expedida por el MEN, se establece que debe existir personal humano para el acompañamiento de la práctica especialmente en programas en modalidad a distancia y virtual, de las cuales siempre surge el interrogante sobre la calidad de estas (Parra, 2013; Moreno, 2016). Cabe agregar que los PP y PA adquieren un papel importante en el desarrollo de competencias por parte del PF (Correa, 2014; Hernández, Quezada & Venegas, 2016; Esquea, 2017; Fuentealba y Vanegas, 2019).

3. Metodología

El diseño metodológico de la presente investigación es de tipo estudio de casos múltiple (Stake, 2006). La recolección de información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas aplicando cuestionarios a los actores del proceso de prácticas, se hizo revisión documental según los planteamientos de Quintana (2006), para rastrear información útil acerca del proceso de prácticas y la reglamentación que regula a las licenciaturas en Colombia, se analizaron los reglamentos y los sílabos de prácticas de programas en modalidad presencial (MP) y en modalidad virtual (MV) a través del análisis didáctico (Rico, 2013); por último, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en las competencias específicas evaluadas por el Icfes.

La población objeto de estudio fueron coordinadores de prácticas (CP), profesores de prácticas (PP), profesores asesores (PA) y profesores en formación (PF) de programas en MP y MV. La muestra seleccionada de manera intencional (Vasilachis y otros, 2009) fueron: 2 CP; 1 del programa en MP y otro en MV; 5 PP, de los cuales 4 son del programa en MP y 1 en MV; 5 PA y 5 PF, 3 de programas en MP y 2 en MV.

Teniendo en cuenta el diseño de la investigación, su metodología se organizó por fases, las cuales fueron adaptadas de Jiménez (2012) y Moreno (2016):

En la fase de exploración documental, se hizo revisión de literatura con el fin de analizar el proceso de prácticas, en la fase de trabajo de campo se recolectaron datos verbales y por escrito, en la fase de organización y clasificación de las entrevistas se tuvo en cuenta según fuera CC, PF, PP y PA de ambas modalidades, para el análisis de la información se trianguló la información obtenida en las entrevistas y de los teóricos; por último, la escritura del informe final.

4. Resultados

En el análisis realizado a los reglamentos de prácticas de los programas de licenciatura escogidos en la muestra se encontró que en ambos programas se procura el desarrollo de competencias específicas (CE) definidas por el Icfes (2018) enseñar, evaluar y formar, puesto que se espera que el profesor en formación (PF) demuestre y fortalezca en el desarrollo de su práctica pedagógica competencias pedagógicas en pro de crear ambientes de aprendizaje; lo cual está relacionado con la competencia formar, con las competencias pedagógicas

que se evalúan a los docentes en ejercicio (MEN, 2014) y con la destreza de interpretar la comprensión puesta de manifiesto por los estudiantes, la cual es una de las destrezas que caracteriza la competencia «mirar con sentido» propuesta por Llinares (2012). Asimismo, competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, que se relacionan con la competencia enseñar, con las competencias disciplinares que todo educador debe poseer (MEN, 2014) y con la destreza identificar las estrategias usadas por los estudiantes (Llinares, 2012); también se espera que el PF reflexione su propia práctica para la toma de decisiones, que está relacionado con la competencia evaluar, y comportamentales (MEN, 2014) y con la destreza toma de decisiones, teniendo en cuenta la comprensión de los estudiantes (Llinares, 2012).

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los actores del proceso de prácticas se encontró que en el programa en modalidad presencial (MP) las competencias manifestadas se relacionan con la competencia enseñar y competencias pedagógicas, puesto que se enfatiza en la planeación adecuada de las clases. También manifiestan, recordar conocimientos olvidados lo cual relacionan con competencias disciplinares, asimismo manifiestan, tolerancia y respeto, que se relacionan con competencias comportamentales. En el programa en modalidad virtual (MV) se encuentra mayor relación con la competencia formar, al involucrar el desarrollo de los estudiantes y de él como futuro docente, al igual que en MP no se encuentra relación con la competencia evaluar. En ambos casos no se evidenció el desarrollo de las destrezas de la competencia «mirar con sentido».

Además, las competencias manifestadas como adquiridas por los PF de ambos programas se les atribuye en su mayoría al rol del PP, manifestando como dificultad el poco acompañamiento del PA, lo cual deja a manifiesto una ruptura en la relación entre los actores principales del proceso y poca retroalimentación al PF, a lo cual Llinares et al. (2019) se refieren a que el formador de formadores a través de los registros de la práctica, entendiendo registros de la práctica como el uso de vídeos, casos/narrativas, o conjuntos de resoluciones de alumnos para las diferentes representaciones de la práctica, puede ayudar al PF a analizar las diferentes situaciones que se presenten en el aula.

Por otra parte, en los resultados de las CE que el Icfes evalúa se encontró que, en los años 2016, 2017 y 2019 ambos programas no obtuvieron en las afirmaciones en que se traduce cada CE el ideal de un porcentaje de preguntas erradas que según el Icfes (2018) sería inferior al 20 %.

5. Conclusiones

Se concluye que existe poca relación entre lo planteado en los reglamentos de prácticas y lo manifestado por los actores del proceso, es decir, además de la ruptura entre los actores del proceso se encuentra una ruptura entre lo esperado y lo logrado en cuanto al desarrollo de competencias por parte del profesor en formación, lo que se ve reflejado en los resultados que obtuvieron los estudiantes en las competencias específicas que evalúa el Icfes, por lo que se sugiere fortalecer la relación que debe existir entre todos los actores del proceso, es

decir, profesor de prácticas, profesor asesor y profesor en formación, para que pueda haber un acompañamiento efectivo de la práctica, y por supuesto el desarrollo de competencias por parte del profesor en formación. Además, se sugiere integrar las destrezas que caracterizan la competencia «mirar con sentido» en el proceso de prácticas pedagógicas y analizar las diferentes situaciones que se puedan presentar en el aula a través de los registros de la práctica planteados por Llinares et al. (2019).

6. Referencias bibliográficas

- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés & C. Hirmas (Ed.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago: OEI
- Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación-Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171-180. doi:<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Fuentealba, A., & Vanegas, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780
- Hernández, M., Quezada, A., & Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. doi:10.5294/edu.2016.19.3.3
- ICFES (2018). *Marco de referencia para la evaluación: Ciencias de la Educación*. Bogotá: ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/497011/3+Marco+de+referencia++ciencias+de+la+educacion+enseñar+formar+y+evaluar.pdf/35eefc54-6bd5-f801-24d7-58d606275213>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Llinares, S. (2012). Formación de profesores de matemáticas. Caracterización y desarrollo de competencias docentes. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, (10), 53-62.
- Llinares, S., Buforn, Á., & Groenwald, C. (2019). «Mirar profesionalmente» las situaciones de enseñanza: una competencia basada en el conocimiento. En E. Badillo, N. Climent, C. Fernández & M. González & (Ed.). *Investigación sobre el profesor de matemáticas: práctica de aula, conocimiento, competencia y desarrollo profesional* (pp. 177-192). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Documento Guía 2014. Docente de Básica Secundaria y Media-Matemáticas*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_13.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Resolución N° 18583.
- Moreno, G. (2016). *Formación inicial de docentes en la metodología a distancia en Colombia* (Tesis de doctorado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá.

- Parra, J. (2013). La práctica educativa bajo los sistemas de Educación Superior a distancia y virtual. En N. Arboleda & C. Rama (Ed.). *La Educación Superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades* (pp. 175-184). Bogotá: Virtual Educa/ACESAD.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM.
- Rama, C. (2013). El contexto de la reforma de la virtualización en América Latina. En N. Arboleda & C. Rama (Ed.). *La Educación Superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades* (pp. 21-30). Bogotá: Virtual Educa/ACESAD.
- Rico, L. (2013). El método del Análisis Didáctico. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática UNIÓN*, (33), 11-27.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Publications.
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., & Soneira, A. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Conocimiento didáctico del profesor y la modelación matemática: el caso de la articulación de los contextos sociales de los estudiantes y las matemáticas escolares

Didactic Knowledge of Teacher and Mathematical Modeling: the Case of the Articulation of Students' Social Contexts and School Mathematics

José Luis Bossio Vélez¹

Zaida Margot Santa Ramírez²

Carlos Mario Jaramillo López³

Resumen

El propósito de este documento es divulgar, en el marco de un programa de doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia, algunos avances de un proceso de investigación en curso, respecto al profesor que enseña matemáticas en la escuela y a la articulación de las matemáticas escolares inmersas en el contexto social y cultural de los estudiantes. Se resalta, la importancia de estudiar una relación entre el marco del desarrollo profesional del profesor y la modelación matemática como alternativa de enseñanza. Con esto, se busca dilucidar la pertinencia de estudiar el conocimiento del profesor que promueve la articulación de las matemáticas que se enseña en la escuela con los aspectos sociales y culturales de los estudiantes; por lo tanto, y por ahora, se puede apreciar que la formación del profesor puede ser determinante para incluir la modelación matemática a su práctica de enseñanza y al proceso de aprendizaje.

Palabras clave: desarrollo profesional, conocimiento didáctico, modelación matemática.

Abstract

The purpose of this document is to disclose some advances in an ongoing research process, in the frame of doctoral program at the Antioquia University, regarding the teacher who teach mathematics in school and the articulation of school mathematics immersed in the social and cultural context of the students. The importance of studying a relationship between the teacher's professional development framework and mathematical modelling as a teaching alternative is highlighted. With this, it seeks to elucidate the relevance of studying the teacher's knowledge that promotes the articulation of mathematics taught in school with the social and cultural aspects of students; therefore, and for now, it can be seen that teacher training can be decisive to include mathematical modelling in their teaching practice and the learning process.

Keywords: Professional development, didactic knowledge, mathematical modelling.

¹ Universidad de Antioquia, <http://orcid.org/0000-0002-1285-9416>, jose.bossio@udea.edu.co

² Tecnológico de Antioquia, <http://orcid.org/0000-0003-0272-2405>, zaida.santa@tdea.edu.co

³ Universidad de Antioquia, <http://orcid.org/0000-0002-3937-5032>, carlos.jaramillo1@udea.edu.co

1. Introducción

Esta propuesta de investigación en curso indaga sobre la construcción de conocimiento didáctico del profesor en un contexto de modelación matemática, mediante la pregunta ¿Cómo construye conocimiento didáctico un profesor que enseña matemáticas en educación Básica Primaria, mediante la elaboración de modelos lineales en un contexto de modelación matemática? En este sentido, se busca contribuir al campo del desarrollo profesional del docente que enseña matemática en el nivel de básica primaria, mediado bajo la elaboración de modelos lineales en el contexto social de los estudiantes. De este modo, se considera la discusión a partir de la modelación matemática desde una mirada educativa en el marco del desarrollo profesional del profesor. La investigación, de corte cualitativo de caso instrumental, propende por indagar sobre las distintas relaciones que emergen y se pueden establecer a partir del desarrollo del conocimiento didáctico del profesor (Ponte, 2012), necesario para la enseñanza de las matemáticas en la escuela, en el marco del desarrollo profesional del profesor. Durante el desarrollo de la investigación se espera lograr construir una alternativa metodológica o postura explicativa que le permita a un colectivo de profesores construir conocimiento didáctico relacionado con la elaboración de modelos lineales, mediante un proceso de modelación de matemáticas y, a la vez, fundamentar teóricamente dicha elaboración desde el marco del desarrollo profesional del profesor.

2. Fundamentación teórica

En aras de caracterizar la naturaleza del conocimiento profesional del profesor y estudiar su respectivo proceso de desarrollo, se entiende que se legitima el *conocimiento artesanal* producido a lo largo de su experiencia como docente que orienta la enseñanza de las matemáticas en la escuela, bajo la noción del desarrollo profesional (Ponte, 2012). Dado lo anterior, se han considerado, desde las ideas de Ponte (2012), elementos que procuran analizar el desarrollo profesional del profesor que enseña matemáticas, tales como la estructura principal de la práctica en estrecha relación con el trabajo en el aula, los elementos que condicionan, los contextos y recursos que pueden apoyar su evolución y cuestiones asociadas con el desarrollo curricular. En este sentido, uno de los aspectos centrales considerados por este autor es con respecto al conocimiento didáctico, caracterizado a partir de las dimensiones: *conocimiento de matemáticas, conocimiento curricular, conocimiento del alumnado y de sus procesos de aprendizaje, y conocimiento de los procesos de trabajo en el aula* (Ponte, 2012).

Luego, la mirada de la enseñanza de las matemáticas podría enriquecerse mediante una reflexión constante de la práctica del profesor, la cual aportaría a la construcción del conocimiento didáctico de las matemáticas, al considerar su relación con los factores que rodean al estudiante tales como la situaciones sociales y culturales (Bossio et al., 2015). Esta reflexión podría ser significativa no solo para el estudiante, sino también para el profesor, como un elemento que puede contribuir al diseño de propuestas o alternativas pertinentes que pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La modelación matemática, para efectos del desarrollo de la presente investigación, puede ser entendida en el contexto de Bossio et al. (2018) como una alternativa que busca relacionar situaciones del contexto social y cultural de los estudiantes con las matemáticas. Dicha alternativa emergió al permitir un proceso de modelación matemática en la educación escolar (Blum & Borromeo-Ferri, 2009). Incluso, fue debidamente estudiada desde las etapas de análisis cualitativo de datos al reconocer los elementos implicados en el respectivo proceso, tales como comprensión y análisis de enunciados matemáticos.

Por lo tanto, se hace necesario indagar cómo se articula el conocimiento didáctico en el marco del desarrollo profesional del profesor y la modelación matemática. Su posible relación podría permitir que el profesor logre desarrollar conocimiento didáctico a partir de la elaboración de modelos lineales (Bossio et al., 2018) y reflexionar acerca de su propio contexto, el conocimiento curricular y el desarrollo de trabajo en el aula.

3. Metodología

Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. En términos de Stake (1999), «los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe» (p. 42). Este enfoque permite indagar sobre las distintas relaciones que emergen y se pueden establecer a partir del desarrollo del conocimiento didáctico del profesor, necesario para la enseñanza de las matemáticas en la escuela, en el marco del desarrollo profesional del profesor (Ponte, 2012). Por lo tanto, es pertinente no perder de vista los elementos involucrados en un proceso de modelación matemática que pueden generar un conjunto diverso de expresiones matemáticas ligadas a las dimensiones del conocimiento didáctico. Estos elementos que, mediante tareas de formación evidencian la transformación del conocimiento del profesor, dependen de las reflexiones y construcciones propias de los profesores, desarrolladas desde las experiencias y prácticas de las dinámicas en el aula (Zapata, 2019). Por otra parte, se pretende invitar a participar del estudio a un grupo de profesores que enseñan matemáticas en Básica Primaria y que reconocen los diversos aspectos sociales y culturales de sus estudiantes en la región de Urabá, departamento de Antioquia. Por consiguiente, el hecho de que los profesores les permitan a sus estudiantes relacionar su entorno sociocultural con las matemáticas, depende de un sinnúmero de construcciones propias desarrolladas a partir de sus experiencias y prácticas en el aula, lo que se convierte en un aspecto relevante para efectos del desarrollo del presente estudio.

Se hace necesario apoyar el análisis cualitativo a través del *software* Atlas.ti, versión 8, para aprovechar la propiedad de almacenamiento y administración sistemática de datos de forma eficiente. Esta aplicación permite categorizar y relacionar la información mediante un método llamado construcción de redes, posibilitando que emerjan los significados de las situaciones de mayor frecuencia mediante esquemas interpretativos, logrando así la triangulación de las fuentes de datos, la cual, según Stake (1999), podemos observar si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando los participantes interactúan de manera diferente.

4. Resultados

Durante el desarrollo de la presente investigación, se espera, en primer lugar, que el colectivo de profesores participantes logre construir conocimiento didáctico relacionado con la elaboración de modelos lineales mediante un proceso de modelación; en segundo lugar, fundamentar teóricamente la elaboración de modelos lineales desde el marco del desarrollo profesional del profesor; en tercer lugar, se propende por demostrar que la elaboración de modelos lineales se podría convertir en un medio que contribuye al desarrollo profesional del profesor. Sin ser lo último, se pretende socializar los resultados alcanzados a través de la escritura de artículos y la participación en eventos de carácter nacional o internacional.

5. Conclusiones

Se ha considerado teóricamente la posibilidad de permitirle a un grupo de profesores de Básica Primaria la interacción con algunos conceptos matemáticos desde la modelación matemática, como una oportunidad de transformación de su práctica como profesor. Asimismo, orientar la reflexión en y para su práctica, podría posibilitar la generación de espacios académicos para que el profesor comparta posturas críticas frente a su conocimiento didáctico, de tal manera que pueda relacionar los asuntos sociales y culturales de sus estudiantes con el aprendizaje de las matemáticas. Además, se hace necesario indagar por aspectos involucrados en el desarrollo profesional del profesor para así poder diseñar una alternativa metodológica o postura explicativa que le posibilite construir un conocimiento necesario, a partir de su experiencia, mediante la interacción de la teoría y la práctica educativa, en correspondencia con situaciones conocidas por los estudiantes para una mayor aproximación al proceso de aprendizaje de los respectivos conceptos matemáticos.

6. Referencias bibliográficas

- Blum, W., & Borromeo-Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58. https://www.researchgate.net/publication/279478754_Mathematical_Modelling_Can_It_Be-Taught_And_Learnt
- Vélez J., Orrego S., & Jaramillo, C. (2015). Activation of Student Prior Knowledge to Build Linear Models in the Context of Modelling Pre-paid Electricity Consumption. En G. Stillman, W. Blum & M. Salett Biembengut (Ed.). *Mathematical Modelling in Education Research and Practice. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18272-8_26
- Bossio, L., Londoño, S., & Jaramillo, C. (2018). Proceso de modelación en el contexto del cultivo del plátano: una producción escolar relacionada con modelos lineales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 54, 18-40.
- Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Ed.). *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Zapata, S., Santa, Z., & Jaramillo, C. (2019). *Transformación del conocimiento profesional del profesor de matemáticas de primaria en el contexto del pensamiento algebraico temprano*. Medellín: Universidad de Medellín/Universidad de Antioquia. <https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xv/ciaem/xv/paper/viewFile/262/313>